

Technická univerzita v Liberci

---

**FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ**

**Katedra: Sociálních studií a speciální pedagogiky**

**Studijní program: Speciální pedagogika**

**Studijní obor: Speciální pedagogika pro vychovatele**

**SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ – MOŽNOST A ÚČINNOST  
REEDUKACE DYSLEXIE**

**SPECIF DEFECTS OF LEARNING – POSIBILITY AND  
EFFECTIVENESS OF IMPROVEMENT OF DYSLEXIA**

**Bakalářská práce: 08-FP-KSS-1015**

**Autor:**

**Podpis autora:** \_\_\_\_\_

Tamara Kanalašiová  
Horní 9  
362 63 Dalovice

**Vedoucí práce:** PhDr. Zdeňka Michalová, Ph.D.

**Počet**

Stran	Obrázků	tabulek	grafů	zdrojů	příloh
90	0	9	9	34	2 + 1 CD

V Liberci dne: 12. 4. 2009

## **Prohlášení**

Byl(a) jsem seznámen(a) s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracoval(a) samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

V Liberci dne: 12. 4. 2009

Tamara Kanalašiová

---

## Poděkování

Děkuji vedoucí práce Ph.Dr. Zdeňce Michalové Ph.D. za odborné vedení mé bakalářské práce a cenné rady, dále Mgr. Olze Jandějskové, Mgr. Stanislavu Machovi a Mgr. Janě Ščerbové za odborné konzultace a v neposlední řadě bych ráda poděkovala své rodině za podporu a trpělivost.

**Název bakalářské práce:** Specifické poruchy učení – možnosti a účinnost reedukace dyslexie

**Název bakalářské práce:** Specif defects of learning – possibility and effectiveness of improvement of dyslexia

**Jméno a příjmení autora:** Tamara Kanalašiová

**Akademický rok odevzdání bakalářské práce:** 2008/2009

**Vedoucí bakalářské práce:** PhDr. Zdeňka Michalová Ph.D.

**Anotace:**

Bakalářská práce se zabývá problematikou specifických poruch učení a vychází z problémů, které mají dnes děti s diagnostikovanou dyslexií v současné škole. Jejím cílem je dokázat smysl pravidelné, dlouhodobé nápravy dyslexie u dětí na ZŠ.

Struktura práce má dvě základní části – teoretickou a praktickou..

V první, teoretické části, jsou pomocí odborných zdrojů definovány specifické poruchy učení, zvláště dyslexie a popisování reedukačních metod a postupů.

Praktická část je zaměřená na měření rychlosti čtení, její převádění na čtecí kvocient, charakter a frekvenci chyb a porovnání výsledků. Dále zjišťuje pomocí dotazníku vztah dyslektických dětí ke čtení.

**Klíčová slova:** diagnóza, specifické poruchy učení, dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, attention deficit disorder - porucha pozornosti, attention deficit hyperactivity disorder - porucha pozornosti s hyperaktivitou, integrace, legislativa, reedukace, čtecí kvocient, deficit dílčích funkcí, hrubý skor, percepce.

### **Annotation**

My diploma work deals with specific learning disorders of dyslexic children at school.

My aim is to prove the sense of regular and long-term correction of dyslexia at primary schools. This aim is achieved only partially.

My work consists of two parts - theoretical and practical. In the first part there are defined specific learning disorders especially dyslexia and description of re-educational methods.

The second part is focused on measurement of reading speed (and its making over to reading quotient), character and frequency of mistakes and comparison of results. I tried to find out the relation of dyslexic children to reading with using of questionnaire.

### **Key words:**

diagnosis, specific learning disorders, dyslexia, dysgraphia, dysortographia, dyscalculia, dyspraxia, attention disorder, attention hyperactivity disorder, integration, legislation

re-education, reading quotient, deficit of partial functions, rough score, perception.

**Die Annotation:**

Die Bakkalaurarbeit beschäftigt sich mit der spezifischen Problematik der Lernstörung

und geht von den Problemen aus, die die Kinder mit der diagnostizierten Dyslexie in derzeitiger Schule haben.

Ihr Ziel ist, den Sinn der regelmäßigen und langfristigen Behandlung von Dyslexie bei den Kindern in der Grundschule zu beweisen.

Die Struktur der Arbeit hat zwei Grundteile – einen theoretischen und einen praktischen.

In dem ersten theoretischen Teil sind mit Hilfe der sachverständigen Quellen die spezifischen Lernstörungen, besonders Dyslexie und Beschreibung Methoden und Vorgängen der Reedukation definiert.

Der praktische Teil konzentriert sich auf die Messung der Lesegeschwindigkeit, ihre Transferierung auf den Lesequotient, auf den Charakter und die Frequenz der Fehler und den Vergleich der Ergebnisse. Weiter untersucht er mittels des Fragebogens das Verhältnis der dyslektischen Kinder zum Lesen.

**Die Schlüsselwörter:** Diagnose, spezifische Lernstörungen, Dyslexie, Dysgraphie, Dysortographie, Dyskalkulie, Dyspraxie, attention deficit disorder - Aufmerksamkeit-Defizit-Störung, attention deficit hyperactivity disorder - Aufmerksamkeit Defizit-Hyperaktivität-Störung, Integration, Legislative, Reedukation, Lesequotient, Defizit der Teilfunktionen, Grobergebnisse, Perzeptio

# Obsah:

1	Úvod.....	10
2	Teoretická část .....	12
2.1	Specifické poruchy učení.....	12
2.1.1	Základní pojmy a definice .....	12
2.1.2	Výskyt.....	17
2.1.3	Původ .....	18
2.1.4	Příčiny specifických poruch.....	18
2.1.5	Projevy .....	23
2.1.6	Nejčastější vyskytující se poruchy učení .....	26
2.2	Dyslexie .....	30
2.2.1	Dyslexie z hlediska lateralizace mozkových hemisfér .....	30
2.2.2	Dyslexie na podkladě percepčních deficitů .....	33
2.2.3	Dyslexie s převahou obtíží v oblasti motorické.....	34
2.2.4	Dyslexie s poruchami dynamiky psychických procesů .....	34
2.2.5	Dyslexie vzájemného vztahu verbální a názorové složky .....	35
2.2.6	Diagnostika na specializovaném pracovišti.....	36
2.3	Reedukace .....	41
2.3.1	Zmírňování specifických poruch učení.....	41
2.3.2	Základy práce s dítětem se SPU .....	43
2.3.3	Techniky nápravy specifických poruch učení .....	44
2.3.4	Reedukace dyslexie.....	45
2.3.5	Reedukace dysortografie.....	48
2.3.6	Reedukace dysgrafie .....	52

2.3.7	Reedukace dyskalkulie .....	52
2.3.8	Přechod dítěte z 1. na 2. stupeň .....	53
2.3.9	Individuální plán .....	54
2.3.10	Organizace nápravné péče .....	55
3	Praktická část .....	56
3.1	Cíl práce .....	56
3.2	Použité metody průzkumu .....	57
3.2.1	Popis metody průzkumu .....	58
3.3	Metody zpracování získaných výsledků .....	59
3.4	Základní popis vzorku .....	59
3.4.1	Charakteristika zařízení .....	61
3.5	Realizace průzkumu .....	62
3.5.1	Provedení průzkumu .....	62
3.6	Získaná data a jejich Interpretace .....	64
3.6.1	Vyhodnocení výsledků průzkumu .....	64
3.6.2	Rychlost čtení a čtecí kvocient .....	65
3.6.3	Nejčastější chyby .....	71
3.6.4	Porozumění textu .....	75
3.6.5	Průměrná rychlost, průměrný ČQ vzhledem k porozumění textu ..	77
3.6.6	Vztah ke čtení - dotazník .....	79
3.7	Závěr .....	82
3.8	Navrhovaná opatření .....	85
4	Seznam zdrojů .....	87
5	Seznam příloh .....	90



# 1 Úvod

Ve školní praxi se setkáváme s určitou částí dětí, u které se objevují při školní výuce problémy při zvládnání čtení, psaní a počítání. U mnoha z nich se jedná o specifické poruchy učení.

Při své pedagogické praxi jsem často pracovala s dětmi, které mají nejvíce problémy v českém jazyce.

Tématem mé bakalářské práce jsou specifické poruchy učení. Toto téma jsem si zvolila, protože v dnešní době je velice aktuální integrace dětí se specifickými poruchami učení do běžné školy. Jsou to žáci, kteří nejsou schopni se naučit číst běžnými vyučovacími metodami a vyžadují zvláštní péči.

Pro učitele s počtem dětí, který v české škole bývá, je velmi obtížné při běžném vyučování, se individuálně věnovat žákům s těmito poruchami. Setkávám se s učiteli, kteří se na jedné straně velice snaží o to, aby „postižené“ děti prospívaly jak v českém jazyce, v matematice, tak i v ostatních předmětech. Vymýšlejí pomůcky, různé metody i hry, aby všichni zúčastnění aktivně pracovali, rádi chodili do školy a dobře spolupracovali. Dávají jim šanci, aby se projevili, byť jsou pomalejší, nejistí nebo zase velice hyperaktivní a hlučnější. Tolerují jejich problémy, i když je to stojí veliké úsilí. Na druhé straně jsem se setkala s učiteli, kteří vůbec nepřijímají tyto poruchy. Jsou přesvědčeni, že žáci jsou líní, pomalí nebo zlobiví. Obviňují rodinu z nezájmu o své děti, s kterými se neučí, nepřipravují se na školu a ještě je nařknou z falešného tvrzení, že na děti nedohlízejí při přípravě do školy.

Hovoří o tom, jak děti nedávají pozor, nesoustředí se na vyučování, vyrušují a nic neumí. Nepřipouští informace o vývojových zvlátnostech dětí, které měly problémy kolem porodu nebo během vývojového období. a už vůbec nepřijímají, že děti za to vlastně nemůžou, že by tyto problémy, měly vliv na jejich učení. Musím konstatovat, že mezi tyto jedince většinou patří učitelé staršího věku, kteří se v době studií o SPU nic nedozvěděli, a vyučující na druhém stupni především učitelé přírodopisu, fyziky, chemie, zeměpisu.

Na fakultě byli zaměřeni jen na svůj předmět a o takových zvláštnostech, jako je SPU a jiné poruchy, vůbec neslyšeli.

Porozumět dítěti, zvláště jedincům, jež mají problémy s vyjadřováním svých myšlenek, názorů a citů je pro pedagogického pracovníka složité.

Když se mluví o reedukaci specifických poruch, které by měly probíhat co nejdříve, mluví o zbytečnosti a neúčinnosti. Proto se budu snažit zjistit a dokázat, že reedukace SPU je pro děti nutná a účinná. Tento problém, na kterém vlastně stojí další vzdělání dětí a jejich vstup do života, mě zaujal, a proto jsem se rozhodla věnovat svou bakalářskou práci.

**Cílem bakalářské práce** je dokázat smysl pravidelné nápravy dyslexie u dětí na některých ZŠ v Karlových Varech, a to metodou měření čtení a porovnání výsledků s časovým odstupem.

Bakalářskou práci bych chtěla rozdělit do čtyř částí. První část by měla být teoretické povahy a chci se opírat o poznatky získané studiem odborné literatury zabývat se příslušnou tematikou, kde bych se potom hlavně zaměřila na dyslexii. V praktické části budu pracovat s dyslektickými žáky, kterým se snažím již několik let pomoci v jejich obtížích.

V průzkumu bych chtěla pracovat s žáky se stanovenou diagnózou dyslexie, kteří navštěvují druhý až pátý ročník ze tří vybraných ZŠ v Karlových Varech, ve kterých se provádí nápravné cvičení v rámci vyučování mimo kmenovou třídu. Jsou to děti, které navštěvují dyslektický kroužek, kde se s nimi provádí reedukace čtení, psaní, pravopisu, zrakového a sluchového vnímání, paměti a pozornosti. Tuto nápravu musí samozřejmě provádět i doma s rodiči.

K tomuto průzkumu bych chtěla přidat malý dotazník, kterým bych chtěla zjistit, jaký mají vztah ke čtení a ke škole.

Byla bych ráda, kdyby četba této práce bylo nejen zajímavá, ale zejména podnětná, jak pro budoucí, tak i pro nynější učitele, jak na prvním stupni, tak i na stupni druhém. Zcela nepochybně obecně platí, že čím více a hlouběji vnikneme do života dětí, čím více jim porozumíme, tím lépe mu budeme moci pomoci v jeho velkých a pro něj nepřekonatelných problémech.

## 2 Teoretická část

### 2.1 Specifické poruchy učení

#### 2.1.1 Základní pojmy a definice

Problematika specifických poruch učení (SPU) je u nás i v zahraničí v současnosti velice rozšířeným diskusním tématem. Daný pojem zahrnuje několik odchylek ve schopnosti zvládat základní školní dovednosti, jako je čtení, psaní a počítání. Porucha se během doby, jak děti psychicky dozrávají, u některých jedinců minimalizuje, ale určitý deficit najdeme i ve věku dospělém.

Pojem dyslexie se skládá z odvozeniny od latinského slova *lego*, *legere* „což v překladu znamená číst a předpony *dys-*, která nám označuje vše, co je porušené, nedokonalé, zeslabené.

Užití pojmu tedy můžeme rozdělit do tří rovin:

- Úzce ve smyslu významu slova jako specifická porucha čtení.
- Šířeji jako specifická porucha řečových funkcí, tj. souhrnné označení pro dyslexii, dysortografii a dyspraxii.
- Široce, zahrnuje všechny SPU.<sup>1</sup>

V oblasti specifických poruch učení se objevuje značná terminologická nejednotnost. V odborné literatuře se můžeme setkat s termíny specifické poruchy učení, specifické vývojové poruchy učení, poruchy učení, specifické vývojové poruchy školních dovedností, narušení grafické stránky řeči. Většinou tyto termíny jsou nadřazeny jednotlivým typům specifických poruch učení (dyslexie, dysgrafie, atd.). Specifické poruchy učení v sobě zahrnují jak vývojové (dyslexie, dysgrafie,

---

<sup>1</sup> KOCUROVÁ, M. *Specifické poruchy učení a chování*. Plzeň: Pedagogické centrum, 2002. str. 16

dyskalkulie, atd.), tak získané formy specifických poruch učení (alexie, agrafie, atd.)

Také v oblasti definic nacházíme nejednotnost. Historickou záležitostí jsou definice na úrovni behaviorální, kdy byly vypočítávány vnější znaky poruch. Ukazuje, co všechno musíme vyloučit, abychom poruchu nazvali dyslexií.

Po dlouhých intenzivních jednáních byla přijata první klasická definice dyslexie Světovou federací neurologickou na konferenci expertů v Dallasu, USA 4. 4. 1968. Tato definice říká že: „*Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučit se číst, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitost. Je podmíněna poruchami v základních poznávacích schopnostech, přičemž tyto poruchy jsou často konstitučního původu.*“<sup>2</sup>

V následujících letech se odborníci začali více zaměřovat na oblast fonémického uvědomění a řeči. Nezapomněli opomenout, že porucha učení se netýká jen samotného čtení, ale je oslabeno více úrovní učení jako psaní, počítání a dokonce samotné mluvení.

Na základě rozsáhlých výzkumů a jejich výsledků začaly na konci 20. století vznikat definice nové.

Citovanou definici vydala v roce 1980 skupina expertů Národního ústavu zdraví ve Washingtonu spolu s experty Ortonovy společnosti a dalších institucí.

*Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytovat souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace,*

---

<sup>2</sup> MATĚJČEK, Z., *Dyslexie, specifické poruchy čtení*. Praha: H+H, 1993. str. 19

*sociální a emoční poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé), není přímým následkem takovýchto postižení nebo nepříznivých vlivů.*

Tato definice také již upozorňuje na hlavní příčinu vzniku těchto poruch a dává jasně najevo, že se nemusí vyskytovat další jiná podobná forma postižení a nemusí být na něj vázána.

Definice však nezdůrazňují, že jde o specifické vývojové poruchy učení. Spojení specifické vývojové poruchy učení znamená, že zahrnuje pouze vývojové formy specifických poruch učení (dyslexie, dysgrafie, atd.). Podle Matějčka, přívlastek „vývojové“ znamená, že tyto poruchy se objevují během vývoje dítěte na určitém stupni vývoje jeho zralosti. Vystihuje povahu poruchy, k níž dítě teprve vývojem dospívá. Tím se nemůže zaměřit s poruchami, které dítě získalo v pozdějším věku následkem poškození mozku. "Specifická" vyjadřuje, že důvodem slabšího prospěchu není intelekt. Specifická vývojová porucha je častým důvodem, proč průměrně nebo i nadprůměrně nadané dítě není ve škole úspěšné. „Specifické“ vysvětluje, že je nutné odlišit specifické poruchy učení od nespecifických (tzv. pseudo nebo nepravých poruch učení), které mohou být způsobeny např. nedostatečně podnětným prostředím. Poruchy učení je termín nejširší, zahrnující nejrozumnější potíže v učení, které nemají specifický ráz.

*Definice Mezinárodní dyslektické společnosti, dříve Ortonově dyslektické společnosti v roce 1994 uvádí, že: Dyslexie je specifická porucha řeči konstitučního původu charakteristická obtížemi v dekódování izolovaných slov často odrážející nízkou úroveň fonologických procesů.<sup>3</sup>*

Definice, která se nezmiňuje o organickém poškození mozku, není dle mého názoru zcela přesná, protože pro práci s těmito dětmi je důležité, abychom znali příčinu dětské neúspěšnosti ve škole.

---

<sup>3</sup> ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. Praha: Portál, 2003. s. 16

Obsáhlejší definice z roku 1997, je formulována Britskou dyslektickou asociací, ze které je patrné, že poruchy učení postihují více oblastí a ne pouze samotné učení. Ukazuje tedy, že dítě může mít problémy také v různých oblastech života, jako je motorika či organizace práce.

*Dyslexie je komplex neurologických podmínek konstitučního původu. Symptomy mohou postihovat mnoho oblastí učení a funkcí a mohou být popsány jako specifické obtíže ve čtení a psaní. Postiženou může být jedna nebo více z těchto oblastí. Porucha zahrnuje též obtíže v numeraci, psaní not, motorické funkce a organizační dovednosti. Ačkoli se vztahuje především na ovládání psaného jazyka, může být do určité míry narušena též mluvená řeč.* <sup>4</sup>

Dnes převládají definice na úrovni psychologické, odborníci pracují s pojmy inteligence, schopnost, neschopnost a definice v termínech anatomie a fyziologie mozku.

*Selikowitz definuje SPU jako: „neočekávaný a nevysvětlitelný stav, který může postihnout dítě s průměrnou nebo nadprůměrnou inteligencí, charakterizovaný významným opožděním v jedné nebo více oblastech učení“.* <sup>5</sup>

Přesto, že autor neuvádí organické poškození mozku, definice je srozumitelná a poukazuje i na nadprůměrnou inteligenci žáků. Pro rodiče dětí s dyslexií je tato informace velmi motivující, přesto že dává důraz na opoždění v různých oblastech učení. Na tuto skutečnost dle mých zkušeností, rodiče žáků s dyslexií lépe slyší, více jí chápou a dokážou se rychleji smířit s poruchou svého dítěte. Je samozřejmé, že s to týká dětí bez mentální retardace.

Jedna z dalších známých definic nám říká: „*Poruchy učení je termín označující heterogenní skupinu potíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení,*

---

<sup>4</sup> ZELINKOVÁ, O. Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností. Praha: Portál, 2003. str. 17

<sup>5</sup> SELIKOWITZ M. *Dyslexie a jiné poruch učení*. 1. vyd. Praha: Grada, 2000. str. 11

*psaní, naslouchání a matematiky. Tyto potíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy. Ačkoliv se poruchy učení mohou vyskytovat souběžně s jinými handicapujícími podmínkami, např. senzorická postižení, mentální retardace, poruchy chování nebo vnějšími vlivy např. kulturní odlišnosti, nedostatečné, popř. neúměrné vedení, nejsou poruchy učení přímým důsledkem těchto podmínek nebo vlivů.“<sup>6</sup>*

Z této definice tedy vyplývá, že specifické poruchy učení znamenají souhrn různých příznaků, kdy jedinec má obtíže při osvojování dovedností, jeho potíže jsou vždy zcela individuální. Je pravda, že tyto potíže vznikají na podkladě dysfunkce CNS. Tato definice rovněž připouští výskyt specifických poruch učení společně např. se sluchovým postižením nebo poruchami chování, popř. u dětí z odlišného kulturního prostředí.

Nejnovější definice Mezinárodní dyslektické společnosti z roku 2003 (kol. autorů, 2003 Annals of Dyslexia), zní takto:

*Dyslexie je specifická porucha učení, která je neurobiologického původu. Je charakterizovaná obtížemi se správným a plynulým rozpoznáváním slova, špatným pravopisem a dekodovacími schopnostmi. Tyto obtíže jsou typickým následkem deficitu ve fonologické složce jazyka, který je často neočekávaný ve vztahu k ostatním poznávacím schopnostem a k podmínkám efektivní výuky ve třídě. Mezi sekundární následky mohou patřit problémy s porozumění textu a omezeně čtenářské zkušenosti, které brání růstu slovní zásoby a základní vědomosti.*

Nejaktuálnější definice charakterizuje, že dyslexie je zařazena mezi specifické vývojové poruchy učení, není podmíněna pouhou dědičností, ale i poškozením CNS. Ukazuje také na to, že žák nemusí mít jen problémy v získávání

---

<sup>6</sup> ZELINKOVÁ, O. Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností. Praha: Portál, 2003. str. 10.

elementárních dovedností, ale také na problémy v ostatních vyučovacích předmětech, které se opírají zejména právě o čtení, psaní atd.

Z uvedených definic vyplývá, že se jde o problém celoživotní, který může být překážkou v osvojování vědomostí. Tento handicap ovlivňuje celou osobnost dítěte a následně pak i situaci v rodině a ve škole. Avšak při včasnému rozpoznání poruchy a při vhodné reedukační péči, může dojít k odstranění či alespoň ke zmírnění vzdělávacích obtíží.

### **2.1.2 Výskyt**

Ministerstvo školství předpokládá, že ve školní třídě je průměrně 3 - 4 % dětí s určitou formou specifické poruchy učení. Pedagogové však uvádějí, že takových dětí může být až 20%, protože ne všechny děti mají při své poruše stejné projevy a obtíže. Asi 2 % dětí má v rámci vzdělávacího procesu výrazné problémy se zvládnutím čtení, psaní nebo počítání, a to nejčastěji v důsledku dysfunkce určité oblasti mozku. Specifické poruchy učení nezpůsobují obtíže jen v prostředí školy a vzdělávacího zařízení, ale i v sociokulturním prostředí a profesionálním uplatnění.<sup>7</sup> Tyto poruchy učení mají vliv na formování osobnosti dítěte, které často trpí pocity méněcennosti a neurotickými příznaky, mezi které mj. patří poruchy spánku nebo nechutenství. Psychosociální postavení dítěte je ovlivňováno reakcemi zdatnějších spolužáků, učitele a přístupem rodičů k „neúspěchu“ dítěte. Děti se nejčastěji obávají odmítnutí rodičů, což vede ke vzniku úzkostí.

Častěji se s dyslektiky můžeme setkat ve speciálních školách, kde je dyslexie kombinovaná se sníženou inteligencí. V průměru je větší výskyt dyslexií u chlapců, neboť u nich existuje větší riziko drobného mozkového poškození, větší citlivost během nitroděložního vývoje. Podle výzkumů je prokázáno, že mužský plod je vystaven většímu nebezpečí během tohoto období a při porodu tu

---

<sup>7</sup> *Specifické poruchy učení* [online] poslední úpravy 19. 4. 2006 [cit. 2008-8-15] URL: <[http://cs.wikipedia.org/wiki/Specifick%C3%A9\\_poruchy\\_u%C4%8Den%C3%AD](http://cs.wikipedia.org/wiki/Specifick%C3%A9_poruchy_u%C4%8Den%C3%AD)>



hraje významnou roli vyšší porodní váha a větší hlavička. Mozek děvčat zraje rychleji než mozek chlapců, ale funkce mozkových hemisfér se rychleji a vydatněji u chlapců specializuje. Můžeme říci slovy prof. Matějčka, že mozek dívek je univerzálnější, mozek chlapců specializovanější. Přitom pravá hemisféra chlapců má nad pravou hemisférou děvčat převahu, takže zahájení školní výuky, která vyžaduje pro počáteční úspěšnost dítěte souhru obou hemisfér, usnadňuje zvládání učebních požadavků právě děvčatům, kdežto chlapci mají prakticky smůlu po celou dobu školní docházky. Jejich pozice se obrací k lepšímu až na střední škole.

### 2.1.3 Původ

Specifické poruchy učení nejsou způsobeny poruchami vývoje, zrakovým, sluchovým, motorickým nebo jiným zdravotním postižením, ani přímo způsobeny prostředím s nedostatečnými podněty. Přesný původ vzniků těchto poruch učení není dosud znám. Předpokládá se, že existuje dědičný sklon k rozvoji těchto poruch (přibližně u 40% dětí postižených rodičů) a že tyto poruchy jsou způsobeny mj. odchylnou organizací aktivit<sup>8</sup> mozku a dominancí hemisfér, která není typická. Specifické poruchy učení jsou nejčastěji vztahovány k dysfunkci části mozku (následkem např. LMD) nebo jeho drobného poškození, určitý vliv je přikládán i nepříznivým vlivům prostředí – zejména emocionálnímu klimatu v rodině a vztahu rodičů ke škole.<sup>9</sup>

### 2.1.4 Příčiny specifických poruch

Názory o příčinách specifických poruch učení prochází neustálým vývojem. Dalo by se říci, že v současné době se hovoří o multifaktoriálním modelu etiologie

---

<sup>8</sup> HOUSAROVÁ, B., MICHALOVÁ, Z. *Jak na specifické poruchy učení*. Časopis Informatorium. 2002,4.12.

<sup>9</sup> *Specifické poruchy chování*[online] poslední úpravy 2006 [cit.2008 – 11-11]

URL:< [http://kathylp.blog.cz/0802/rozbor učení](http://kathylp.blog.cz/0802/rozbor_učení) >

specifických vývojových poruch učení, což tedy znamená, že nacházíme celý komplex příčin, které se mohou vzájemně kombinovat.

Existuje celá řada teorií, jež se snaží odhalit příčiny, které se ve svém důsledku projevují jako poruchy učení.

J. Pipeková cituje ve svých pracích výzkumné práce českého psychiatra O. Kučery z padesátých let, které naznačily směr pátrání po příčinách specifických poruch učení. Ve skupině dyslektiků v Dolních Počernicích zjistil tyto příčiny obtíží:

**první skupinu** představují dyslektici, u nichž je podkladem poruch poškození mozku lehká mozková dysfunkce.

Prenatální poškození: infekční nemoci matky, krvácení v těhotenství, nesnášenlivý Rh-faktor, závislost na lécích, alkoholismus matky, nedostatečný přísun kyslíku k plodu.

Perinatální poškození: přímá poranění (použití kleští), intoxikace plodu novorozenecou žloutenkou, vliv léků proti porodním bolestem, nedostatečný přísun kyslíku při protahovaném porodu, krvácení do očního pozadí, při vdechnutí plodové vody, asfyxie

Postnatální poškození: střevní potíže, druhotné poškození CSN, infekční onemocnění, které dítě prodělá do druhého roku, především pokud je spojeno s horečkou, meningitida, encefalitida, záchvaty křečí.<sup>10</sup>

Syndrom **lehké mozkové dysfunkce** se vztahuje na děti téměř průměrné, průměrné nebo nadprůměrné obecné inteligence s určitými poruchami učení či chování, v rozsahu od mírných po těžké, které jsou spojeny s odchylkami funkce centrálního nervového systému. Tyto odchylky se mohou projevovat různými

---

<sup>10</sup> POKORNÁ, V. Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení. Praha: Portál, 1997. s. 77

kombinacemi oslabení ve vnímání, tvoření pojmů, řeči, paměti a v kontrole pozornosti popudů nebo motoriky.<sup>11</sup>

Dříve jsme mohli slyšet o spíše LMD zapříčiněné drobným poškozením neurochemických přenosů v centrální nervové soustavě. Lehká mozková dysfunkce je označována za percepčně-motorickou poruchu, která je způsobena nezralostí nervové soustavy. V současné době se můžeme setkat s označením ADD, ADHD

ADD - attention deficit disorder - porucha pozornosti,

ADHD - attention deficit hyperactivity disorder - porucha pozornosti s hyperaktivitou.<sup>12</sup>

Tyto vývojové poruchy chování jsou spolu s vývojovými poruchami učení, mentálním, tělesným, smyslovým postižením, autismem a vadami řeči řazeny do kategorie zdravotního postižení. U žáků, kteří byli diagnostikováni LMD, učitel velmi snadno rozpozná tři základní symptomy, jimiž je: **změněná aktivita, impulzivita a porucha pozornosti**.

Hlavním znakem **poruchy pozornosti** jsou trvalé projevy nepozornosti. Nepozornost se může projevovat ve škole, v zaměstnání či ve společenských situacích. Ze zkušenosti znám, že dítě je přecitlivělé na podněty, je neschopné oddělit se od rušivých vlivů okolí, dítě je neschopné zaměřit a udržet pozornost, soustředit se.

Jejich práce je většinou neuspořádaná, nepečlivá a nepromyšlená. Říká se o nich, že jsou zbrklí, rozlítaní a nic nedotáhnou do konce. Mají potíže udržet pozornost dlouhodobě, při plnění úkolů i třeba při hře. Těžko dokážou pracovat na úkole až do jeho úplného splnění. Často budí dojem, jako by nebyli duchem přítomni, jako

---

<sup>11</sup> LMD [online] poslední úpravy 7. 2. 2006 [cit. 2008 – 04 -15] URL: <<http://eegbiofeedback.cz>>

<sup>12</sup> RIEFOVÁ S. F. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole*. Praha: Portál 1999.str. 17

by neposlouchali či si nepamatovali ani to, co bylo právě řečeno. Když se do něčeho pustí, za chvíli od toho utečou k něčemu jinému.

Jsou spolehlivě nespolehliví. Mívají problémy s organizováním činností. Pracovní návyky mívají zmatečné, podklady neuspořádané, zapomínají je. Snadno se nechají rozptýlit vedlejšími podněty, zapomenou přijít na smlouvanou schůzku, nepřinesou to, co slíbili.

V hovoru s druhými se jejich nepozornost projevuje tím, že často odbíhají od tématu, nevnímají ostatní, nejsou schopni se soustředit na probíhající rozhovor. Mají problémy dodržovat pravidla hry. Učitelé je odsuzují, že jsou nevychovaní, líní, nemají základní návyky týkající se výuky.

**Do druhé skupiny** patří dědičnost. Vágnerová (2006) uvádí, že dyslexie je z 50% podmíněna geneticky a z 50% závisí na vnějších faktorech.

Dědičnost byla prokázána u 20% dětí. V anamnéze těchto dětí nacházíme doklady o poruchách sdělovacích funkcí v blízkém příbuzenstvu dítěte. Tuto skupinu charakterizují poruchy čtení, řeči, rodové leváctví.

**Třetí skupina** je hereditálně encefalopatická tj. na podkladě kombinace obou výše uvedených byla označena u 15% dyslektiků. Je to skupina smíšená, kde se prvky výše uvedených skupin vyskytují současně a je obtížně rozhodnout, které jsou dominantní.

**Čtvrtá skupina** je neurotická nebo nejasná 15% dětí. Projevují se průměrnou inteligencí, nedostatky ve složce názorové a někdy i některými neurotickými příznaky (kousání nehtů, tiky v obličeji).<sup>13</sup>

Ne zcela objasněný zůstává zatím vztah dyslexie a psychické deprivace, tzn., že se jedná o stav, kdy dítěti není umožněno po dlouhou dobu uspokojit základní psychické potřeby, mezi které patří potřeba stimulace, a to od nejčasnějších vývojových stádií, potřeba smysluplné odezvy na vlastní aktivitu, která umožňuje

---

<sup>13</sup> Srov. MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – poruchy učení*. 1995, str. 76-78.

prvotní učení a samozřejmě i potřeba citového vztahu. Jedná se tedy o děti z prostředí mimořádně chudého na smyslové a citové podněty (kojenecké ústavy, dětské domovy, nemocnice, léčebny, rodiny podnětově i citově chudé).

Nejnovější studie, které vycházejí z názoru, že nelze oddělovat příčinu od následku, neboť jsou úzce propojeny a působí zpětnou vazbou nám přinášejí systémový přístup pro sledování SPU. Müllerův model multidimenziální etiologické teorie poruch učení rozděluje faktory do tří úrovní, který nám pomáhá k lepší orientaci v etiologických (vnitřních a zevních) příčinách, které vzájemně souvisejí s přímými a nepřímými příčinami poruch učení, jejich symptomy a projevy.

**První rovina** etiologickou tvoří nepřímé příčiny:

- konstituční (dispoziční) vlivy - dítě s nimi přišlo na svět
- vliv netypických dominancí mozkových hemisfér, či drobná poškození mozku
- nepříznivý vliv prostředí - sociální vlivy na úrovni školy a rodiny (ty mohou, ale i nemusí být příčinou specifických poruch učení).

**Druhá rovina** primárních příčin, kterým říkáme také přímé příčiny poruch učení, se projevuje funkčními deficity, vznikající nepřekonáním příčin z první roviny. Projevují se jako nedostatky v kognitivní i mimokognitivní oblasti, jako vývojová opoždění v oblasti prožívání a koncentrace.

**Třetí rovinou** jsou vlastní projevy SPU, které objevujeme jako obtíže v přímé činnosti žáka ve škole. Tyto obtíže provázejí děti s poruchou učení dyslexie, např. při výuce čtení a psaní.

U dyslektiků nacházíme mnoho příčin poruch v různých oblastech, ale pro můj průzkum se mi jeví jako nejpodstatnější rozebrat bezprostřední příčiny, kterými jsou deficity dílčích funkcí.

Podle V. Pokorné pojem definoval a zavedl do odborné literatury německý neuropsycholog J.Graichen. Jeho kolega, R. Lampp poté deficity dílčích funkcí charakterizoval jako: „Zmenšení výkonu jednotlivých faktorů nebo jejich částí

uprostřed funkčního systému, který je potřebný k zvládnutí určitého komplexního úkolu adaptace.“<sup>14</sup>

Deficity se u jedinců objevují v různé kombinaci a intenzitě, nemusí se však nutně projevit u všech jedinců, u kterých byla diagnostikována porucha dyslexie. Málokdy se setkáme s deficitem, který by byl izolovaný, častěji pak jde o kombinaci deficitů. Příkladem pro mou práci může být rozptýlená pozornost dítěte, která způsobuje nepřesné zrakové i sluchové vnímání a ovlivňuje paměť.

V. Pokorná ve své publikaci *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení* z roku 1997, uvádí, že deficity dílčích funkcí mohou vzniknout též jako následek LMD. Z výzkumů LMD popsanych v odborné literatuře vyplývá, že děti s normálními intelektovými výkony měly deficity v těchto funkcích:

- nedostatečně rozvinutou jemnou motoriku (negativně ovlivňovala výkony ve psaní)
- poruchy rozvoje řeči a výslovnosti
- obtíže v při orientaci a poloze v prostoru, chápání vztahů v prostoru,
- nedostatky ve zrakovém a sluchovém vnímání
- deficity v krátkodobé i dlouhodobé paměti

### 2.1.5 Projevy

Projevy čtení se ukazují nejen při osvojování čtení, psaní a počítání, ale jsou doprovázeny řadou dalších obtíží. Ne každé pomalé čtení je dyslexie. Přestože se při osvojování uvedených dovedností poruchy projevují nejvýrazněji, lze je sledovat i v mnoha dalších dovednostech.

**Poruchy soustředění** - dítě se krátkodobě soustředí, při psychickém vypětí vznikají konflikty v rodině a s kamarády.

---

<sup>14</sup> POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha: Portál, 1997. str. 92

**Poruchy pravolevé a prostorové orientace** - záměny pravé a levé strany na sobě i v prostoru, obtíže při orientaci v sešitě, knize, na lavici, v místnosti i budově.

**Poruchy sluchového vnímání, časové posloupnosti, vnímání reprodukce rytmu** - nedostatečná schopnost rozlišovat stále jemnější přírodní zvuky i elementy lidské řeči.

- Má nedostatečnou sluchovou paměť.
- Má poruchu vnímání rytmu.

**Porucha fonémického uvědomění**

- Nerozeznává tvrdé měkké slabiky a krátké a dlouhé samohlásky
- Nerozlišuje sykavky
- Nerozlišuje zvukově podobné hlásky.
- Nesprávně vnímá některé hlásky.
- Nezvládá analýzu a syntézu slabik, slov.

**Poruchy zrakové vnímání**

- Nedostatečně rozlišuje barvy a tvary.
- Nesprávně rozlišuje obrázky a písmena.
- Nesprávně analyzuje a skládá.
- Má nedostatečnou zrakovou paměť.
- Nesprávně rozlišuje figuru a pozadí, reverzní figury.
- Má nesprávné oční pohyby.
- Porucha sekvenčního vnímání,
- Paměť a pozornost.

## **Poruchy řeči**

- Poruchy porozumění řeči, vyjadřování a výslovnosti.
- Poruchy v sykavkové asimilaci.
- Artikulační neobratnost

## **Poruchy jemné a hrubé motoriky** - nejen těla, rukou, prstů, ale i oční pohyby.

- Nesprávný úchop psacího náčiní
- nadměrný přitlak na podložku, grafická linie
- křečovitá, nepevná, neplynulá, nedodržení liniatury
- obtíže při napojování grafémů do slabik a slov
- pomalé tempo psaní
- obtíže při zvládnutí tvaru písmene<sup>15</sup>

## **Projevy obtíží při osvojování cizího jazyka**

Projevy obtíží při osvojování cizího jazyka jsou podobné jako při osvojování čtení a psaní v českém jazyce. Je to způsobeno nedostatečně rozvinutou řečí, percepcí, i deficitu v oblasti dalších poznávacích procesů. V případě nedostatečného rozvoje všechny složky řeči brzdí proces osvojování cizího jazyka (např. nízká úroveň rozvoje jazykového citu, nižší úroveň slovní zásoby nedostatečné zvládnutí gramatických kategorií.). Chyby v gramatice cizího jazyka způsobují nedostatky v osvojení gramatiky českého jazyka (slovní druhy, nezvládnutí zájmen, chyby v určování slovesných časů, apod.)

Artikulace je ovlivněna vývojem sluchové percepcí, pohybové koordinace, jemné motoriky, a dalšími faktory. Nesprávná artikulace hlásek v mateřském jazyce většinou přináší obtíže v cizím jazyce. Artikulační neobratnost (postihuje

---

<sup>15</sup> MLČÁKOVÁ, R. *Z návrhu relaxačních grafomotorických cvičení v počátečním vyučování*. Speciální pedagogika. 2004, roč. 14, č. 2, str. 139.



výslovnost slov obtížného hláskového složení) postihne i výslovnost cizího jazyka.

Pokud žák přečte relativně dobře článek, je téměř jisté, že mu chybí porozumění. Když v češtině dítě slabikuje, určitě nebude číst anglicky nebo německy. Čtení bývá postiženo ve všech složkách, v rychlosti, správnosti, technice čtení i porozumění. Jednou z cest může být kombinace čtení a paměťového přeřkávání textu.

Písemný projev může být negativně ovlivněn dysgrafií (porucha psaní). Dítě píše velmi pomalu, křečovitě. Obtíže se zde kumulují a výsledkem bývá zcela nečitelný projev. Ani opis psaného nebo přepis tištěného textu není nejsnazší. Opět se kumulují různé deficity: obtížně text vnímá zrakem, nepomůže si obsahem slov, protože opisuje něco neznámého, na cestě od zrakového vnímání k motorické realizaci dojde k nepřesnostem vlivem zrakové paměti, motorických obtíží nebo ztráty koncentrace pozornosti.<sup>16</sup>

Poruchy chování vznikajících jako následek poruch učení:

- upozorňování na sebe
- strach, úzkost
- napětí
- neurotické projevy

## **2.1.6 Nejčastější vyskytující se poruchy učení**

### **Dyslexie**

Specifická porucha čtení, která se projevuje neschopností naučit se číst, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a žije

---

<sup>16</sup>ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. Praha: Portál, 2003.

v prostředí, které mu dává dostatek potřebných podnětů k rozvoji. (Podrobněji viz níže)

### **Dysortografie**

U dyslektiků se často vyskytují velice závažné a charakteristické poruchy pravopisu. Označujeme je pojmem dysortografie, který je odvozeninou od řeckého orthos, což znamená správný, grafó - píši a již dříve zmiňované předpony dys.

„Dysortografie, specifická porucha pravopisu, představuje narušenou schopnost zvládat gramatické jevy mateřského jazyka“ (Vitásková, 2006, s. 21). Jedná se o poruchu pravopisu. Dysortografií nazýváme narušenou schopnost osvojit si a uplatňovat při psaní pravopisná pravidla. Tato specifická porucha postihuje pravopis ve dvou oblastech, jejichž projevy rozdělujeme na:

1. Specifické dysortografické chyby, kam řadíme rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, rozlišování tvrdých a měkkých slabik dy-di, ty-ti, ny-ni, rozlišování sykavek - sykavkové asimilace, přesmyknutí písmen či slabik a jejich vynechání, nebo přidání, rozlišení hranice slov v písmu. Základním problémem je většinou nedokonalost sluchové percepce, a to analýzy, nebo syntézy a diferenciaci.

Dítě zvládá dobře opis nebo přepis slov či vět, ale v diktátech dělá nesmyslné pravopisné chyby. Tyto chyby často plynou z neschopnosti aplikovat i dobře osvojená pravopisná pravidla, neboť jsou důsledkem deficitu dílčích funkcí, např. sluchového a zrakového vnímání.

Těmto dětem chybí tzv. cit pro jazyk. Často se u nich objevují i nápadné odchylky v artikulaci nazývané artikulační neobratnost, která způsobuje obtíže s koordinací mluvidel, ale i poruchy výslovnosti. Takové děti by měly začít včas navštěvovat logopedickou poradnu, kde se mohou za pomoci logopeda cvičit ve správné výslovnosti. Aplikace pravidel vázne také z důvodu extrémní koncentrace pozornosti na sluchové vjemy, kapacita pak nezbyvá na vjemy další.

2. Pravopisné chyby, kdy dítě zvládá gramatické učivo pouze s velkými obtížemi. Příčinami bývá nižší úroveň kognitivních funkcí a procesů automatizace, fixace, rychlé vybavování si pravidel, krátkodobá, dlouhodobá a pracovní paměť. Často

se vyskytuje i neschopnost dítěte dobře využít sluchové a zrakové analýzy, která sice funguje, ale problém nacházíme v tom, že vlastní akt psaní probíhá tak rychle, že nemůže dojít k integraci potřebných dějů pro zvládnutí pravopisu. Dále zaměňuje velká a malá písmena, vynechává písmena, nepíše koncovky u slov nebo slova komolí. Dítě napíše slovo dříve, než si stačí vše promyslet. V jiném případě si nevybavuje, nemůže si vzpomenout na určité písmeno, přičemž tvary písmen rozlišuje dobře a dovede je správně opsat.

Diktovaný text takto postiženého dítěte často obsahuje celou řadu smyslných chyb, které by ústně neudělalo. Opět se tedy při dysortografii nejedná o snížený intelekt dítěte, ačkoli je jeho písemný projev plný chyb.

### **Dyskalkulie**

„Dyskalkulie je specifická porucha matematických schopností“ (Bartoňová, 2004, s. 11) postihuje operace s čísly, matematické představy, prostorové představy při práci s čísly i při geometrii. V poslední době se začala vnímat souvislost dyslexie i se specifickou poruchou matematických schopností dyskalkulií, a to hlavně s dyskalkulií lexickou, která je označována jako dyslexie numerická, a dyskalkulií grafickou, která je označována jako numerická dysgrafie. Mluvíme o poruše abstraktního myšlení. Projevy lexické dyskalkulie jsou zejména v neschopnosti číst matematické a operační symboly, obtíže se projevují ve čtení čísel a číslic, často i v jejich záměně. Dyskalkulie grafická se projevuje jeho neschopnost psát matematické znaky, hlavně při diktátu a přepisu číslic a zapisování vícemístných čísel. Dítě často ulpívá na konkrétních názorných představách a těžko chápe symbolickou povahu čísla. Dyskalkulie je spojena i s grafickou stránkou, která činí grafomotorické s obtíže v geometrii při rýsování.

### **Dyspinxie**

Dyspinxie je specifická porucha kreslení, která se projevuje primitivností kresby po stránce obsahové i formální. Dalším příznakem je nezájem dítěte o kresebnou činnost, který pramení z jeho negativních zkušeností s touto činností (Kucharská, 2000).

Specifická porucha kreslení, je charakteristická nízkou úrovní kresby, neschopností zobrazit určité předměty a jevy v závislosti na věku.

### **Dysmuzie**

Dysmuzie je specifická porucha hudebních schopností; jedná se o narušení schopnosti vnímání a reprodukce hudby a rytmu. „Dysmuzie je vývojový nedostatek v oblasti hudební“ (Dvořák, 2001, s. 57-58)

### **Dyspraxie**

Dyspraxie je specifická vývojová porucha motorických funkcí se projevuje obtížemi v oblasti hrubé i jemné motoriky a koordinaci složitějších pohybů. (Vitásková 2006)

Dyspraxie je v současné době kategorie používána spíše neurology než pedagogy. Zároveň je však zřejmé, že se učitelé s touto kategorií dětí setkávají a jejich projevům často nerozumějí, považují je za nedbalost, lajdáctví a především nekázeň. Je popisována v odborné literatuře jako postižení nebo nezralost v organizaci pohybů, která vede k připojeným obtížím v jazyce, vnímání a myšlení. Dítě vykazuje rozdíl mezi pohybovými schopnostmi a věkem. Děti postižené touto poruchou mají obtíže naučit se jíst lžičkou, jasně a srozumitelně hovořit, zapínat si knoflíky, jezdit na kole a ve školním věku psát. Dítě s dyspraxií vykazuje postižení v porozumění informacím, které jsou přenášeny smysly. Dalším projevem je nižší koncentrace pozornosti, slabší vizuální a auditivní vnímání, problém v prostorové orientaci a vnímání tělového schématu. Uvedená opoždění vedou k obtížím ve formulaci myšlenek, plánování akcí, organizaci a postupu v myšlení a z toho vyplývající obtíže při řešení problémů nebo neschopnost jak problém řešit.<sup>17</sup>

Z uvedeného stručného přehledu vyplývá, že pojetí specifických poruch učení a lehkých mozkových dysfunkcí do sebe vždy zahrnovalo oblast motoriky

---

<sup>17</sup> Dyspraxie[ online] poslední úpravy 2.3.2006 [cit. 2008- 11-28]

URL:< <http://www.dobromysl/skript/detail.php?>>

a pohybové koordinace. Se zpřesňováním diagnózy se zkvalitňuje reedukace a zlepšuje se porozumění obtížím dítěte. Děti, které bychom diagnózou dyspraxie označili, jsou v mateřských i základních školách, objevují se v poradnách. Větší pozornost věnovaná úrovni motorického vývoje povede k dalšímu zpřesňování diagnostiky a následné reedukace a k většímu pochopení pro obtíže dětí i jejich rodičů.

## 2.2 Dyslexie

*Dyslexie je specifická porucha čtení, která může postihovat rychlost čtení, správnost a porozumění čteného textu. Je to neschopnost naučit se číst, přestože dítě má přijatelné rozumové schopnosti a nechybí mu ani přiměřená výchovná a výuková péče, a v ostatních předmětech tak velké problémy nemá.<sup>18</sup>*

Pro přesnější a jasnější pochopení

*Dyslexie je specifická porucha čtení, projevující se v některých případech již v úplných počátcích čtení při rozpoznání a zapamatování si jednotlivých písmen, zvláště pak v rozlišování písmen tvarově podobných. Problémem může být i rozlišení zvukově podobných hlásek (a-e-o,b-p). Obtíže nastanou při spojování hlásek v slabiku a posléze souvislé čtení slov, související s oslabením v oblasti spolupráce mozkových hemisfér i řadou autorů uváděné souvislosti s očními pohyby.<sup>19</sup>*

### 2.2.1 Dyslexie z hlediska lateralizace mozkových hemisfér

Za dlouhá léta bylo provedeno mnoho výzkumů, ve kterých autoři zjišťovali dominanci hemisfér a její specializaci ve vztahu k dyslexii. Díky výsledkům těchto výzkumů je nám nyní známo rozložení jednotlivých funkcí mozkových

---

<sup>18</sup> MATĚJČEK, Z. *Dyslexie, specifické poruchy čtení*. Praha: H+H, 1995. str. 19

<sup>19</sup> PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998, str. 101

hemisfér. Levá hemisféra je hemisféra řečová, činností je rozkládání slov na hlásky a slabiky nebo naopak, umožňuje nám nejen mluvit, ale i rozumět mateřské a cizí řeči. Zatímco pravá hemisféra je názorová, ta nám umožňuje rozpoznávat tvary, orientovat se v prostoru, určovat směr, vnímá jednotlivé vjemy, obličej, přírodní zvuky a hluky, rytmus, ale i hlásky vyslovené izolovaně. Z. Žlab prokázal, že v období počátečního čtení je nutná spolupráce obou hemisfér. Tedy dítě, které se seznamuje s písmeny, zaměstnává pravou mozkovou hemisféru, jakmile však přestává číst písmena a začíná číst globálně, začne pracovat levá hemisféra. Je-li jedna nebo druhá hemisféra poškozena, je narušena jejich funkce a souhra, což způsobuje problémy ve čtení a výuce cizího jazyka.

Bakker hodnotí děti s poruchou čtení podle toho, v jaké etapě čtenářského nácviku se objevily obtíže, vychází tedy z funkčního rozdělení činnosti mozku a rozlišuje poruchy pravoemisférové a levoemisférové. V případě diagnostikované poruchy hovoří o pravoemisférové a levoemisférové dyslexii.

Typ s převahou pravé hemisféry

P-typ dyslexie se vyznačuje setrváním na percepčních mechanismech, dítě nemá obtíže v počátečním čtení, ale vývoj časem stagnuje. Čtení je pomalé, ale dosti přesně je zprostředkováno pravou hemisférou, zůstává na percepční úrovni. Obtíže mu činí vybavování si obsahu čteného textu, nečte s porozuměním vlivem nedostatečného rozvoje levé hemisféry.

L-typ dyslexie se funguje převahou levoemisférových řečových mechanismů, zde si žák dobře vybavuje obsah přečteného, čte s porozuměním, dosti rychle, ale více chybí. Využívá paměť a slova si často domýšlí a hádá. Příčinou jsou nedostatečně vyvinuté percepční funkce pravé hemisféry.<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. Praha: Portál, 2003. str. 87

Musíme se zaměřit na rozvoj pravolevé orientace a automatizaci prostorové orientace. Můžeme tedy říci, že metoda D. Bakkerá přináší pro práci učitele větší a lepší porozumění samotnému osvojování čtení a výuky cizího jazyka. Pokud se při diagnostikování odborným pracovištěm u dítěte prokáže diagnóza dyslexie, může učitel díky znalosti této metody provádět cílenější a kvalitnější reedukaci na deficit vzniklý v určité etapě vývoje s využitím pravé, nebo levé mozkové hemisféry.

V definici je dále upozorněno na vliv očních pohybů na čtení a poruchy vůbec. Touto problematikou se zabývá, jako možnou příčině vzniku specifických vývojových poruch učení se Jiří Jošt. Testoval domněnku o možných příčinných vztazích mezi očními pohyby a čtením. Jiří Jošt dochází k závěru, že oční pohyby nejsou ani možnou příčinou, ani následkem dyslexie, protože zobrazují vývojovou úroveň CSN.<sup>21</sup> Obtíže takto postižených dětí se promítají do rychlosti čtení, správnosti čtení a porozumění textu.

Mluví-li Jošt o nápravě pomocí stimulace okohybných svalů, má tím na mysli stimulaci ovlivňující činnost mozku.

V. Pokorná tvrdí, pokud se dítě naučí číst krátké smysluplné texty, které si opakuje, získá jisté zkušenosti s grafickými znaky a s jejich vnímáním jako celku slova a současně si procvičí krátkodobou paměť.<sup>22</sup>

S tímto tvrzením souhlasím. Dle mé zkušenosti při nápravě čtení jsem zjistila, že dyslektici chtějí číst hlavně krátké texty. Vybíráme jim kratičké veršičky, kde se některá slova opakují a které jsou jim blízké. Snažíme se, aby tyto texty byly veselé a vtipné, protože dětem se líbí a hlavně mají radost ze čtení. Při předčítání si některé verše i zapamatují.

---

<sup>21</sup> JOŠT, J. *Oční pohyby a čtení*. Speciální pedagogika, 2005, roč. 5, str.276.

<sup>22</sup> POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha: Portál, 1997, str. 104

Porucha čtení se projevuje hned na začátku školní docházky i když v této době ještě nebývá tak nápadná.

### **2.2.2 Dyslexie na podkladě percepčních deficitů**

#### **1. Oslabení v oblasti sluchové percepce**

Jedinci s tímto oslabením mají výrazné problémy ve sluchové analýze a syntéze, fonematickém sluchu, sluchové paměti. Sluchovou analýzu a syntézu nelze oddělit, přesto lze tvrdit, že obtíže v sluchové syntéze negativně ovlivňují spíše výkon ve čtení.<sup>23</sup>

U dětí s poruchami učení velmi často nacházíme opožděné sluchové vnímání, což se negativně odráží ve výuce čtení a psaní, protože pravopis českého jazyka je převážně fonetický. Deficit ve vývoji sluchové percepce, je častou příčinou oslabené verbální paměti dítěte, to se projevuje nejen v mateřském či cizím jazyce, ale i ve všech ostatních předmětech. Při čtení dochází k obtížím v rozlišování hlásek a jejich skládání či rozkládání v určitá slova. Tento problém je jedním z nejzávažnějších příčin specifických chyb, které se projevují ve psaní. Nevnímá-li dítě hláskovou stavbu slov, pak často vynechává písmena, zaměňuje a také dochází k jejich přesmykávání.

#### **2. oslabení v oblasti zrakové percepce**

Jde o zrakovou percepci tvarů - rozlišování inverzních obrazců, rozlišování pozadí a figury, dochází k záměnám u tvarově podobných hlásek, výpustek hlásek

Děti mívají již v předškolním věku potíže s rozlišováním tvarů, které se liší horizontálně nebo vertikálně podle osy.

Zřejmě jednou z hlavních příčin obtíží při nácvičování čtení může být nedostatečně rozvinuté zrakové vnímání, jež se projevuje nepřesným rozlišováním detailů, které se od sebe se liší (např. písmena m – n , číslice např. 9-6 ),nebo se objevují

---

<sup>23</sup> MICHALOVÁ, Z. Analýza dílčích aspektů specifických poruch, Praha: UK, 2004, str. 51



obtíže s písmeny lišícími se polohou v prostoru (např. p – b ), při čtení ve vedení očních pohybů zleva doprava, kdy dochází k pomalému čtení písmen. Ještě nesmím opomenout skutečnost, že žák mívá velmi často problémy s orientací na stránce v učebnici.

### **2.2.3 Dyslexie s převahou obtíží v oblasti motorické**

Pro jedince s tímto deficitem je charakteristická artikulační neobratnost a narušení verbálně motorických aktivit. Dítě je při čtení velmi pomalé, těžkopádné, dochází u něj k ulpívání.

### **2.2.4 Dyslexie s poruchami dynamiky psychických procesů**

Dyslexie u hyperaktivního dítěte

Hyperaktivita se projevuje chronickým neklidem. Žák se s obtížemi podřizuje výzvě, aby zůstal sedět. Jako by neustále byl popuzen něco dělat, něčím se zabývat, nadměrně mluvit. Při činnostech a při hře není schopný udržet pozornost.<sup>24</sup>

Toto je pak příčinou školní neúspěšnosti dítěte, je nesoustředěné, unavené. U takového žáka je snadná rozptýlitelnost vnějšími podněty, má potíže se soustředěním na úkol a jeho dokončení. Objevují se u něj potíže se zaměřením a udržením pozornosti. Jeho výkon se neustále mění, má nedostatečné studijní dovednosti a žije ve svém světě svých myšlenek.

Průběh čtení a psaní probíhá rychle, bez kontroly. Učitelé toto dost často nechápou a netolerují. Rodiče od nich slýchávají, že je musí „srovnat“. Neudrží pozornost, během vyučování nepracuje, vypadá zasněný. Je často nepořádný, neumí si uspořádat věci na pracovní ploše, má potíže se samostatnou prací.

Dyslexie u hypoaktivního dítěte

---

<sup>24</sup> MARTIN M., WALTMANOVÁ - GREENWOODOVÁ C. *Jak řešit problémy dětí se školou*. Praha: Portál 1997, str. 172

Hypoaktivita se projevuje snížením a oslabením aktivity. Emoční labilita se projevuje nečekanými projevy chování tak, že jedinci se vrací ve svém chování k dětským vzorcům (najednou se rozpláčou, upoutávají pozornost okolí prostřednictvím vyrušování, atd.). Děti mívají výšnou unavitelnost. Tento jev se projevuje např. slzením očí, jejich červenáním nebo vyrušováním jedince. Jedná se o přirozenou obrannou reakci organismu na jeho přetížení. Nutností tedy je sledovat nastupující známky únavy u jedince během dne.

Pro dítě jsou typické nedostatky v souhře mozkových hemisfér. Žák zdlouhavě píše, těžce hledá v paměti gramatické tvary slov, nestačí pracovnímu tempu ostatních dětí.<sup>25</sup>

Hodnocení dítěte do určité míry závisí na situaci a člověku, který dítě hodnotí a jaký postoj k němu zaujímá.

### **2.2.5 Dyslexie vzájemného vztahu verbální a názorové složky**

- Typ s převahou verbální složky
- Typ s převahou názorové složky

Dle mých zkušeností se dyslektikům stává, že často nesprávně chápou slova.

Nerozumí skryvčkám, hádankám, nerozumí ironii. Čtou monotónně a často je jejich pravopis nesprávný. Jsou neschopní v orientaci prostoru (toto vnímání je jeden z nejdůležitějších činitelů pro nácvik čtení a psaní.)

Děti s dyslektickou poruchou mají problémy v sociálních vztazích.

Rodiče dyslektických dětí ví, že dyslexie je porucha, která se projevuje neschopností porozumět čtenému textu. Dítě čte pomalu, zaměňuje písmena. Jedná se o omezení, které jinak i velmi nadaným dětem ztěžuje dosahovat ve škole úspěchů srovnatelných s úspěchy ostatních dětí. Dyslektické děti potřebují

---

<sup>25</sup> MICHALOVÁ, Z. Analýza dílčích aspektů specifických poruch, Praha:UK, 2004, str. 52

pracovat v menší skupině a odlišnými metodami. Může mít svůj původ v rodině, ale i v nesprávných vyučovacích metodách.

Dyslexie neznemožňuje vzdělání. Při správném vedení a spolupráci s učitelem a psychologem má dítě šanci zvládnout požadavky při výuce. U těchto dětí by měl být kladen větší důraz na jejich neverbální zručnost a činnost. Rodiče by těmto dětem měli posilovat zejména tvořivou stránku jejich rozvoje a neustále jim dodávat a udržovat zdravé sebevědomí, aby neměly pocit méněcennosti.

Žádné dítě totiž nemůže za svou poruchu učení. Před časem jsem se účastnila semináře, kde jsme si vyzkoušeli různými úkoly a situacemi, jak se cítí dyslektici. Při úkolech jsem se cítila velmi bezradná. Měla jsem pocit stresu, že nestíhám psát, neorientuji se v textu. Nejdříve snaha, ale poté rezignace. Bylo mi jedno, jak to dopadne. - Naprosto ztracená a zmatená. Cítila jsem nepříjemnost, rušení poznámkami učitelů, být dítě, tak bych se možná i rozbrečela. Nepříjemný stres. Snažila jsem se, ale výsledek byl nic moc. Bezvýhodné, nezvladatelné. Cítila jsem se špatně, hrozně jsem tomu chtěla rozumět, ale nešlo to. Nestíhala jsem, neodvážila se požádat o zopakování. Kdybych měla jako dítě zažívat takové pocity, raději nepříjdu do školy. Strach z toho, že nestíhám psát, byl opravdu stresující, u psaní ještě člověk musí myslet na další věci jako interpunkce, i/y. Chvilími jsem nestíhala psát diktát. Nevěděla jsem, jestli to po mně přečte. Pocity vyvolané při semináři mě přesvědčily, že jsou tím největším úspěchem, jak pochopit žáka s poruchami učení. Je důležité, abychom si je uvědomovali vždy, když budou stát před svými žáky. Setká-li se dyslektik s chápajícím, vstřícným a vzdělaným učitelem v tomto oboru, nemusí prožívat pocity podobné těm popsaným po naší hře.

### **2.2.6 Diagnostika na specializovaném pracovišti**

Garantem diagnostiky SPU poruch učení jsou pedagogicko-psychologické poradny. Ke komplexní diagnostice je nutná spolupráce psychologa, speciálního pedagoga nebo pedagoga.

Jak z kritérií vyplývá, v první řadě je třeba vyloučit sníženou úroveň rozumových schopností. Ze struktury inteligence lze odvodit některá doporučení pro reedukaci či lepší přístup k žákovi a pochopení jeho obtíží.

Součástí diagnostiky je anamnéza zaměřená na dítě, sourozence i rodiče. K nejdůležitějším údajům patří zjištění o výskytu podobných obtíží v rodině, o průběhu těhotenství a porodu, údaje o vývoji řeči, motoriky, onemocnění, které dítě prodělalo.

Další vyšetření provádí speciální pedagog nebo psycholog.

Vzhledem k tomu, že se budu ve svém průzkumu zabývat měřením čtení, zaměřím se tedy jen na toto vyšetření.

### **Vyšetření čtení**

K této zkoušce se používá standardizovaných textů, kterých existuje celá řada, jsou rozděleny podle obtížnosti. Nejsou vhodné pro práci učitelů nebo rodičů pro svoji náročnost, nácvikem by tyto texty pozbyly diagnostickou hodnotu. Jsou k dispozici pro speciální pedagogy, psychology, psychiatry.

Text „Alena“ je nejjednodušší a je určen pro žáky 1. ročníků, mezi další texty patří např. „Kvočna kocour“, „Zajíček“, „Sýkorky“ aj., které jsou určeny pro ostatní vyšší ročníky.

Zkouška čtení se provádí vždy individuálně po předcházející motivaci.<sup>26</sup>

Nejlépe měřitelným ukazatelem vspělosti čtení je rychlost, při této zkoušce počítáme pouze počet správně přečtených slov za minutu. Měření se provádí stopkami od prvního slova po dobu tří minut. Žák má před sebou svůj vlastní text, který může hned po přečtení nadpisu začít číst. Zkoušející si do svého kontrolního textu přímo podrobně zapisuje průběh, přesné znění chyb a kam dítě dočetlo v každé minutě, dále sleduje základní charakteristiky čtenářského výkonu: rychlost, správnost, techniku čtení a porozumění.

---

<sup>26</sup> ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. 1994, str. 33

Tzv. lokalizace chyb je hodnocení místa, na kterém se chyba vyskytuje. Hodnotí se odchylka významu chybně přečteného slova od správného slova v textu, kvalita chyby záměny, smysl chyby a přídavky a vynechávky. Po uplynutí stanovené doby pro čtení ověřujeme porozumění přečteného textu. Nikdy dítě neopravujeme.

### **Způsob zpracování výsledků**

Pro zpracování a interpretaci údajů u dyslektických dětí je možno použít různých způsobů.

Jedním z nich je zjišťování čisté rychlosti čtení, tzn. po odečtení chybně přečtených slov se vyhledá v tabulce pro normy čtení ČQ, čili čtecí kvocient. Je nutné brát v úvahu i ty případy, kdy se žák zarazí u jednoho slova třeba i na 20 sekund. Taková ztráta se pak při vyhodnocování odečítá spolu s chybně přečtenými slovy.

### **Po stránce kvalitativní existují tyto možnosti:**

Záměny – tvarově podobných písmen (b-d-p, a-e, t-j, k-h, t-r apod.)

zvukově podobných písmen (t-d, s-z, s-z-c-s, b-p apod.)

zvukově i tvarově podobných, lišících se čárkou nebo háčkem( a-á, s-š, r-ř apod.)

nepodobných písmen( n-p, r-v, aj.)

jedné nebo více slabik ve slově, jednoslabičné slovo za jiné, delší slovo za jiné.

Inverze, kdy dochází k převrácení sledu písmen (sem- mes, rád-dar, nej-jen apod.) nebo k převrácení sledu slabik (dali-Lída)

Vynechávky, kdy je vynecháno jedno nebo více slabik, nikoli celé slovo, jedno nebo více písmen, která netvoří slabiku, vynechání jednoslabičného i víceslabičného slova.

Přídavky, kdy je přidáno jedno nebo více písmen, která netvoří slabiku, přidána jedna nebo více slabik, nikoli celé slovo, přidání jednoslabičného i víceslabičného slova.

Při zjišťování smyslu chyby existují možnosti:

1 – chybně čtené slovo je jen odvozeninou slova v textu, liší se předponou, koncovkou, změnou v kmenové samohlásce, jiný čas, jiný pád téhož slova.

2 – slovo významově blízké zapadající do kontextu

3 – chybně čtené slovo je významově vzdálené slovu v textu, nezapadá do kontextu, mění smysl věty, ale je to slovo v češtině užívané, má nějaký smysl.

4 – nesmyslné slovo v češtině neužívané.<sup>27</sup>

Porozumění čtenému textu je hodnoceno stupnicí od 0 – 5. Jestliže byla reprodukce zcela dobrá, spolehlivá, bez nepřesností, byl zachycen celý děj a bylo patrné dokonalé porozumění textu, hodnotí se stupněm 0.

V případech, kdy dítě chápalo souvislosti dobře, reprodukovalo všechny podstatné části, ale pokud se objevovaly nějaké nepřesnosti jako důsledek chybného čtení nebo nedokonalé techniky, hodnotí se stupněm 1.

Při reprodukování podstatných částí děje, ale nedokonalé představě o celku, nepřesnostech a chybách v jednotlivostech způsobených chybným čtením jednotlivých slov, mezerách v dějových souvislostech, se hodnotí stupněm 2.

Když dítě reprodukuje pouze vrchol děje nebo některé snadno pochopitelné souvislosti, ale děj vypráví zkresleně, hodnotí se stupněm 3.

V případě, že reprodukovalo pouze útržky děje bez spojitosti nebo si pomáhalo konfabulacemi a smysl celku mu unikal, řídil se pouze podle některých „opěrných“ slov, která si zapamatoval, hodnotí se stupněm 4.

Jestliže dítě vůbec neporozumělo čtenému textu, nemá vůbec ponětí o čem četlo, hodnotí se stupněm 5.<sup>28</sup>

---

<sup>27</sup> MATĚJČEK, Z. *Vývojové poruchy čtení*. Praha, 1972, str. 224.

<sup>28</sup> MATĚJČEK, Z. *Vývojové poruchy čtení*. Praha, 1972, str. 226.

Při vyhodnocení speciální pedagog odečte chybně přečtená slova, počet přečtených slov v první minutě tak vyjádří „čistou“ rychlost čtení, která se podle tabulek převede na ČQ. ČQ je pak možné porovnat s ostatními výsledky jednotlivých zkoušek např. s IQ.

Za sociálně únosné čtení označujeme rychlost 60 -70 slov za minutu. Při této rychlosti je dítě schopno čtením získávat nové poznatky a může si číst pro radost, aniž by se muselo nadměrně soustředit na luštění písmen nebo techniku čtení. Za normálních okolností je toto charakteristické pro děti na konci 2. a na počátku 3. ročníku.

Na základě diagnostiky a rozsahu poruchy jsou pak pro žáky doporučeny organizační formy a metody práce.

Důležitým znakem je srovnání úrovně čtení a výsledků v dalších předmětech, resp. srovnání čtení s úrovní rozumových schopností čtenářské schopnosti dyslektických dětí jsou zjevně nižší než jejich inteligence, což platí bez ohledu na aktuální stav obou srovnaných složek.<sup>29</sup>

Starší dyslektici mají horší prospěch v dalších předmětech, protože úspěšnost závisí nejenom na čtení, ale také proto že cítí neúspěch v některých předmětech, tak ztrácí motivaci a na školní práci rezignují.

Potřebu segregovaných i integrovaných vzdělávacích možností, jako i podporu vzdělávání žáků s SPU zajišťují legislativní předpisy.

Konkrétní pravidla péče o děti s SPU v segregujícím i integrujícím prostředí vymezuje: Metodický Pokyn MŠMT čj. 13 711/2001-24 k vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení nebo chování. Tento pokyn je dosud stále platným

---

<sup>29</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005, str. 62.

vnitrostátním předpisem MŠMT z posledních úprav platnosti předpisů k 31.10.2006 přesto, že v roce 2005 byly vydány nové právní normy.

Těmito nejnovějšími právními normami, které se věnují problematice žáků s SPU jsou:

Vyhláška č. 72 ze dne 9. února 2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních.

Vyhláška č. 73 ze dne 9. února 2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.<sup>30</sup>

Diagnostika dyslexie není diagnostika čtení. Diagnóza je výsledkem úvahy a syntézou poznatků a různých vyšetření.<sup>31</sup>

## **2.3 Reedukace**

### **2.3.1 Zmírňování specifických poruch učení**

Zmírňování obtíží dítěte se specifickými poruchami učení je dlouhodobý proces. Obecně neexistuje k nápravě specifických poruch učení žádná univerzálně platná a účinná metoda. Na základě odborné diagnózy se stanovuje specifická péče, která by měla respektovat druh a závažnost poruchy. Cestou k nápravě těchto poruch se využívá specifická reedukace, která zahrnuje speciálně-pedagogické metody. Pro dítě se specifickou poruchou učení je zejména důležitá pravidelnost reedukace, možnost sledovat vlastní zlepšení a posilování pozitivní motivace. Reedukaci lze aplikovat přímo v prostředí školní třídy, kdy se dítěti věnuje speciální pedagog,

---

<sup>30</sup> Dokumenty [online] [cit. 2008-08-03] URL:< [http://www.msmt.cz/dokumenty/seznamy\\_platnych\\_predpisu-1006.doc](http://www.msmt.cz/dokumenty/seznamy_platnych_predpisu-1006.doc)>

<sup>31</sup> ZELINKOVÁ, O. Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností. Praha: Portál, 2003. str. 62



nebo pomocí návštěv pedagogicko-psychologické poradny dítěte s rodiči, a nebo i částečně rodiči v domácím prostředí.

Reedukace v doslovném překladu znamená převýchova, ale obsah tohoto pojmu se od překladu liší. Znamená utváření, výchovu psychických funkcí, popřípadě dovedností nutných ke zvládnutí dovedností složitějších. V tomto slova smyslu reedukace dyslexie znamená:

1. utváření, rozvíjení psychických funkcí, které ve svém souhrnu vedou ke zvládnutí čtení,

2. utváření dovednosti číst<sup>32</sup>

Zde jde o utváření nových návyků a jednotlivých dovedností speciální metodou, nikoli tedy o nápravu, nebo převýchovu.

Hlavní zásada reedukace vychází z rozboru příčin a diagnostiky odborného pracoviště. Navazuje na dosaženou úroveň dítěte bez ohledu na věk a učební osnovy. Správný začátek a stále dobrá motivace jsou předpokladem úspěchu této individuální činnosti, která je zaměřená na celou osobnost žáka.

Postupné kroky pro osvojování čtení se začínají od základních dovedností až po kroky složitější. Při analyticko-syntetické metodě se začíná zrakovým rozlišováním tvaru, poznáním hlásky sluchem, propojení hlásky – písmeno, sluchovou analýzu a syntézou slabiky, postupně se přechází ke čtení slabik, čtení nového písmena ve slově a na úplný závěr přichází automatizace čtení slov s porozuměním.

---

<sup>32</sup> ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. Praha: Portál, 2003. str. 13

### 2.3.2 Základy práce s dítětem se SPU

Děti s výše uvedenými specifickými poruchami potřebují individuální přístup, měli bychom se držet určitých důležitých pokynů jak s nimi pracovat. Ve své praxi se držím e a doporučujeme rodičům.

- Trpělivost, klid
- Nešetřit pochvalou, oceněním za dobré výkony a snahu
- Nedopustit, aby se dítě naučilo něco chybně
- Spolupracovat s dítětem
- Pracovat s dítětem krátce, ale často
- Využívat zájmu dítěte
- Hodně pohybu pro dítě
- Nepřipustit vznik pocitu méněcennosti
- Pracovat s dítětem pokud možno za dokonalého soustředění
- Vyloučit při práci rušivé podněty
- Výkony hodnotit spravedlivě
- Spolupráce rodiny a školy
- Spolupráce s lékařem a poradenským pracovištěm
- Volit pro dítě do budoucna vhodné zaměstnání
- Seznámit se s metodickým materiálem (Pokyn MŠMT ČR č.j. 23472/92-21 zajištění péče o děti se SPU <sup>33</sup>

Z tohoto objasnění obsahu pojmu vyplývá, že jde o utváření nových návyků a jednotlivých dovedností speciální metodou.

---

<sup>33</sup> KOCUROVÁ, Marie. *Specifické poruchy učení*. 2000, str. 31.

### 2.3.3 Techniky nápravy specifických poruch učení

Přehled technik reedukace a pomůcek s nimi spojených:

- Technika čtení , dekodování
- Porozumění čtenému textu
- Námět pro práci s textem

Za celé roky nápravné praxe se na technikách nápravy čtení a pravopisu mnoho nezměnilo, pouze na základě poznatků o mozkových funkcích a dysfunkcích můžeme dnes hovořit o jejich větší propracovanosti a vytříbenosti.

Metody dnes můžeme rozdělit na :

Metody, které pracují se čtením:

- rozvoj pohotovosti mluvidel,
- rozvoj slovní zásoby,
- koncentrace pozornosti,
- čtení s okénkem, dublované čtení,
- rozvoj paměti a čtení s porozuměním.

Metody zaměřené na nápravu a rozvoj dílčích funkcí.

- Sluchové vnímání - sluchová diferenciacce řeči , sluchová analýza a syntéza, rozlišování měkkých a tvrdých slabik, sluchová diferenciacce délky samohlásky, vnímání reprodukce rytmu
- Zrakové vnímání - zraková percepce tvarů, rozlišování pozadí a figur, rozlišování inverzních obrazců, cvičení očních pohybů, zraková analýza a syntéza.
- Prostorová orientace.
- Nácvik sekvencí a posloupnosti.
- Rozvoj hmatu a pohybu - metoda obtahování, osahávání písmen, tvarů a metoda barevných kostek.

Metodikou nápravy specifických poruch učení se v Česku zabývají mimo jiné Zdeněk Matějček, J. Novák, O. Zelinková, Z. Michalová, H. Treuová, P. Svoboda, R. Šup nebo V. Pokorná.

### **2.3.4 Reedukace dyslexie**

Přehled nápravných metod:

- Procvičování zrakové a sluchové percepce
- Čtveřice písmen
- Návik sluchové a zrakové analýzy syntézy
- Využití barevného rozlišení
- Práce s kubusy
- Obkreslování tiskacího písma
- Orientace v textu
- Dýchání při čtení
- Čtení s okýnkem

Zábavné jsou pro žáky činnosti s kubusy, kde si cvičí zrakové rozlišování, orientaci v prostoru a slovní zásobu. Při těchto hrách se výborně rozmluví a nenásilnou formou hovoří o obrazcích, svých tužbách a přáních.

Čtecí okénko je jednoduchá nápravná pomůcka používaná k reedukaci žáků s dyslexií. Je to obdélníček z tvrdého papíru 6 x 4 cm, na jehož jednom okraji nebo v jehož středu je vystřižen proužek 0,5 -1 cm, který odpovídá velikosti čtených písmen. Tahem okénka po řádku se objevují zhruba 1-2 slabiky.

Při čtení textu působí ostatní prvky jako značné rušení pozadí. Okénko slouží jako jakýsi „odpuzovač“. Dítěti je exponovaná pouze nepatrná část textu ve vystřiženém proužku a ostatní rušivé pozadí je okénkem zakryto.<sup>34</sup>

Dyslektici (u levohemisférových poruch) se často domýšlejí konce slov, postupným odkrýváním od začátku slova zleva doprava až po celé slovo, okénkem je možno tomuto jevu předcházet.

Pomalým čtením se projevují pravoemisférové poruchy a tam naopak okénkem slabiky postupně zleva zakrýváme.

Okénko se také využívá k odstranění špatného čtenářského návyku – dvojího čtení, což znamená, že dítě čte nejprve slovo potichu a teprve po ověření, je vysloví nahlas.

Při mé praxi jsem si všimla a shodly jsme se s dalšími kolegyněmi, že děti posunují okénko příliš rychle nebo naopak pomalu, s okénkem nemotorně manipulují dost často jej hledají a nakonec ho odkládají. Někdy také dochází k posměchu od ostatních spolužáků. Lépe se osvědčilo při reedukaci taktilní čtení, kde si žák svým palcem odkrývá či zakrývá sám slabiky. Výhoda je, že děti ve škole nehledají okénko, lépe prsty manipulují při odkrývání či zakrývání a ostatní děti se jim nevysmívají.

### **Příprava na čtení**

Příprava na čtení spočívá v rozvoji percepce.

Rozvíjení zrakového vnímání je součástí přípravy na výuku čtení. Při cvičení zapojujeme co nejvíce smyslů a funkcí, které ve vývoji opožděné zrakové vnímání podporují. Cílem je postihnout co nejširší celou oblast zrakového vnímání:

- Rozlišování barev a tvarů
- Zraková diferenciac

---

<sup>34</sup> JIRÁSEK, J., MATĚJČEK, Z. ŽLAB, Z. *Poruchy čtení a psaní*. Praha: SPN, 1966, str. 98

- Zraková analýza a syntéza
- Zraková paměť
- Rozlišování figura - pozadí
- Rozlišování reverzních figur
- Cvičení očních pohybů
- Postřehování

Krátkou expozicí slov se procvičuje postřehování slov, tato expozice trvá zhruba půl vteřiny, dítě při ní zrakem zachytí skladbu písmen. Proces analýzy slov pak probíhá bez zrakové opory.

U postřehování písmen a při čtení jde o co nejrychlejší spojování hlásky a písmene. Počet opěrných bodů závisí na zrakovém rozpětí fixace, proto při cvičení postřehování zvyšujeme počet prvků, které je dítě schopno vnímat.<sup>35</sup>

Začínám s takovými metodami, které jsou dětem příjemné a zvládnou je bez stresu a úzkosti .

Postřehování, které je pro dyslektiky, dle mých zkušeností velmi důležité, je motivuje k dalšímu cvičení, neuvědomují si, že si procvičují své nedostatečné čtení .Tuto metodu rády, podle výpovědí rodičů , vykonávají i doma.Vhodné jsou čtenářské tabulky od J. Nováka, ve kterých je nespočet možností, jak s nimi pracovat.

Pro děti je zábavné a příjemné hry typu - shody a rozdíly podle Michalové Z. nebo rozlišování pozadí a figury, rozlišování inverzních obrazů a koncentrace pozornosti podle Pokorné V. Velmi dobře se mi osvědčily práce se čtveřicí písmen, které nazýváme „bratříčky a písmena, která jim sluší“.

Děti je i rády obkreslují a tím si je i zapamatují.

---

<sup>35</sup> ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. Praha: Portál, 2003. str. 129

## **Slabičné čtení**

- Vyvozování písmen
- Spojování písmen do slabik
- Čtení celých slov a vět
- Porozumění čteného textu
- Záměny písmen

Při slabičném čtení využíváme čtenářské tabulky podle Nováka a O. Zelinkové. Často používáme texty a metodický postup z dyslektických čítanek od Treuové H., Z. Michalové a od St. Emmerlingové - Když dětem nejde čtení, Základy čtení od Z. Michalové. Tyto texty jsou krátké, zábavné a s obrázky a proto děti celkem chutí trénují čtení.

### **2.3.5 Reedukace dysortografie**

Nedostatečně zralou sluchovou percepci mívají převážně děti s poruchou dysortografie (mívají je děti i s poruchou dyslexie). Sluchové vnímání má i vliv na úroveň čtení a psaní.

Cvičení jsou zaměřena na tyto oblasti:

- Návěk naslouchání
- poznávání předmětů podle zvuku
- určování délky zvuku
- určování intenzity zvuku, poslech písní
- poslech vyprávění
- Cvičení sluchové paměti
- zapamatování hlásek a melodie
- rozvíjení vět
- návěk básniček a krátkých říkadel

- Cvičení sluchového rozlišování
- práce se bzučákem, zvonkem
- rozlišování slabik - určování, jestli jsou stejné
- rozlišování slov
- určování hlásky, kterou se dvě slova liší
- tvoření vět se slovy, která se liší jednou hláskou

Bzučák je velmi dobrá pomůcka na cvičení sluchového rozlišování. Žáci si nejdříve procvičují jakýkoliv rytmus, doprovázejí k různým říkadlům, písničkám či básničkám. Po správném zvládnutí „vybzučí“ rytmus nápodobou a později zkouší podle zaznamenaného grafu (dlouhá čárka, tečka). Když bez problémů ovládají „bzučení“ podle grafu, začínají pracovat s textem, kde rozlišují krátké a dlouhé slabiky. Při této činnosti si uvědomují délky a také si procvičují správné vyslovování. Pak zapisují graf délek samy.

Přijímají tuto činnost jako hru, tak se snaží a nemají k činnosti negativní vztah. K reedukaci nám pomáhají pracovní listy – Cvičení pro dyslektiky, které též rozpracovala O. Zelinková, pracovní sešity pro dyslektiky E. Kubické nebo J. Kuchařové pomáhají pedagogům při práci s dětmi s poruchami SPU.

#### Cvičení sluchové analýzy a syntézy

- rozklad věty na slova, tvoření věty ze slov
- rozklad slova na slabiky, skládání slabik ve slovo
- rozklad slova na hlásky, skládání hlásek ve slovo

#### Vnímání a reprodukce rytmu

- naslouchání rytmické struktury, rozlišování dvou rytmů
- zaznamenávání grafického záznamu a přiřazování ke správným taktům
- reprodukce slyšeného rytmu
- reprodukce rytmu vnímaného dotelem



- provádění snadných cviků, chůze, běh v daném rytmu
- Rozlišování slabik dy-di, ty-ti, ny-ni
- pomocí tvrdé a měkké kostky nebo podle polohy jazyka na horním patře
- opakování slov podle učitele
- vyhledávání slov s danou slabikou
- určování slabik ve slovech
- rozlišování slov, která se liší tvrdostí slabik
- procvičování slov, která obsahují více kritických slabik
- Rozlišování sykavek
- ve slabikách, ve slovech
- vyhledávání slov se sykavkami
- rozlišování více sykavek

#### Jazyková percepce

- Hranice slov v písmu
- vyznačování slov částmi stavebnice
- určování počtu slov
- čtení slov s předložkami

#### Osvojování mluvnického učiva

- vyhledávání příbuzných slov
- doplňování i-y ústně, písemně
- mechanické opisování
- opravování chybného textu
- práce s pravopisnou tabulkou
- práce barevnými pravidly

- metoda barevných písmen
- komentované psaní
- opis, přepis, diktát <sup>36</sup>

Při osvojování mluvnických pravidel se mi velmi osvědčila práce s barevnými pravidly podle Z. Michalové. Nácvik pádů podle K. Krejbichové podle mého je nejsrozumitelnější. Žáci pochopí význam a smysl pádových otázek a pak už se sami v pádech lépe orientují. Trénování vyjmenovaných slov podle V. Pokorné je pro děti zábavnější a jednodušší.

Při psaní využívám s žáky komentované psaní, které jim napomáhá k lepším výsledkům při výuce. Děti se naučí samy komentovat (diktovat) slova, věty, které píšou.

Rozvíjení jazykového citu

- dokončování vět
- přechylování
- vyhledávání kmene slova
- určování správných tvarů ve slovech

Rozvíjení řeči

- správný mluvní vzor učitele
- důraz na klidnou a plynulou mluvu
- cvičení pohyblivosti jazyka, rtů
- dechové cvičení

---

<sup>36</sup> KREJBICOVÁ, D. *Náprava dyslexie, dysgrafie a dysortografie ve vyučovací procesu na nižším stupni ZŠ*. Plzeň: CDVP, 1993

Při nápravě také využíváme relaxační cvičení, kde se děti učí správně dýchat. Pak už je jen malý krok k využívání dechu při čtení.

### **2.3.6 Reedukace dysgrafie**

Rozvíjení motoriky - při rozvíjení motoriky se zaměřujeme na motoriku hrubou i jemnou. Nabízí se spousta možností, jak ruku žáka uvolnit.

- pomocí psacího náčiní
- uvolňovací cviky
- nácvik tahu
- procvičování tvarů písmen
- omalovánky, dokreslovačky
- psaní krátkých textů
- masáže paží i dlaní
- hry s rukama a prsty
- hry s loutkou

Žáky nezatěžujeme stálým psaním. Dáváme přednost cvičení krátkým, častým a pečlivým. Zvýšenou námahou, vypětím a nervozitou se kvalita písarského výkonu zhoršuje.

Pro cvičení s prsty, dlaněmi i pažemi jsme s dětmi vytvořili nový název – gymnastika ruky a už několik let ho používáme. Žáci velice rádi procvičují uvolnění ruky hrou s jednoduchými loutkami, kterými tleskají, mávají, uklání se a vykrucují se při hudbě.

### **2.3.7 Reedukace dyskalkulie**

Vycházíme od manipulace s předměty doprovázené slovním komentářem, dítě nahlas popisuje činnosti, které provádí. Volba cvičení a metod se řídí podle oblastí, v nichž dítě selhává.

- Předčíselné představy prvků podle velikosti
- Číselné představy
- Struktura čísla, poziční hodnota číslic v čísle
- Matematické operace
- Orientace na číselné ose

Číselné osy představují vhodnou pomůcku se širokou škálou využití. Můžeme pomocí nich procvičovat vlastní orientaci na číselné ose. Porovnávání velikosti čísel, vztahy následnosti, pořadí, dále jsou oporou při nácviu jmenování číselných řad sestupně či vzestupně. Umožňuje počítání po násobcích, porovnávání velikosti kladných a záporných čísel <sup>37</sup>

- Slovní matematické operace
- Orientace v čase - jmenování časových údajů, určování hodin
- Další cvičení

Cvičení jsou prováděna formou her, hádanek a soutěží. Procvičování zrakové a sluchové percepce. Cvičení zaměřená na nácvik soustředění. Žáci se specifickými poruchami potřebují učivo vnímat všemi smysly, co jde, musí si osahat, musí je vidět i slyšet. Po celou dobu nápravy či reedukaci je za přirozenou a hodnotnou aktivitu považována činnostní hra, která vzbuzuje u dětí zájem o činnost a stává se motivačním prvkem pro navázání kladného kontaktu mezi žákem a terapeutem a prohlubuje důvěru v další učení.

### **2.3.8 Přejchod dítěte z 1. na 2. stupeň**

Při přechodu na druhý stupeň narážejí děti s SPU na problém zvládnutí velkého množství naukových předmětů. Obzvláště v případě, že u nich přetrvávají výrazné

---

<sup>37</sup> NOVÁK, Josef. Dyskalkulie – metodika rozvíjení základních početních dovedností. 1997, str. 18.

obtíže ve čtení, nejsou schopny číst s porozuměním. Je nutné probrat s nimi způsob příprav na vyučování, stejně tak i s jejich rodiči. Po vypracování studijního návyku nebývá případné rozšíření přípravy na skutečnou potřebu dítěte takovým problémem. Důležité však je, aby učitelé k těmto dětem přistupovali stejným způsobem, jako na prvním stupni, stále využívali pomůcky, které děti mají, aby jim srozumitelně vysvětlovali co je jejich úkolem a zohledňovali je. Stále opakujeme rodičům, aby se dítěti na druhém stupni někdo první rok intenzivně každodenně věnoval. Děti, které se denně připravují a pravidelně po krátkých částech provádí reedukaci jsou si jistější a více si věří při výuce. Podle mého názoru, u dětí s SPU je nutné pravidelně, častěji po krátkých úsecích „trénovat“ český jazyk, matematiku ad. Je ale důležité, abychom dali při zvyšování požadavků na jejich výkon pozor na přetěžování či neurotizaci.

Na koncentraci pozornosti má vliv i únava. Vliv má i důvěra ve vlastní schopnosti, neustálými výčitkami a podceňováním dítěte jeho sebedůvěra nestoupne. Doporučuje se vkládat cvičení na posílení koncentraci pozornosti.

Při mé práci s dyslektickými dětmi se snažím posílit jejich sebedůvěru a sebejistotu, ať dochází na první nebo druhý stupeň ZŠ.

Po celou dobu reedukace je za přirozenou aktivitou považována hra, která probouzí u dětí zájem o činnost a je výborným motivačním prvkem pro navázání kladného kontaktu mezi žákem a terapeutem. Prohlubuje důvěru k dalšímu učení, děti se snaží s radostí, nebojí se neúspěchu, a proto jsou méně úzkostlivé.

### **2.3.9 Individuální plán**

Program stanoví cíle pro příští výukové období a obsahuje zároveň hodnocení i kontrolu výsledků. Doporučuje se sestavit na jeden školní rok a alespoň jednou za rok by se měli všichni sejit, aby zhodnotili efekt nápravy a určili cíle na další rok.

V plánu nesmí chybět informace o tom, které speciální pomůcky budou při přípravě použity, stanoví se úlevy s ohledem na nejzávažnější potíže dítěte a konkrétní výukové, případně cíle. Pokud nebyl oficiálně projednán s rodiči

dítěte, není možno jej považovat za plnohodnotný, ale pouze za předběžný. Plán musí být k dispozici rodičům, a to v písemné formě.<sup>38</sup>

Myslím si, že sestavení programu na deset měsíců je velice dlouhá doba a nelze zcela reálně na tak dlouhou dobu odhadnout vývoj obtíží. Je proto lepší scházet se alespoň jednou za čtvrt roku.

### **2.3.10 Organizace nápravné péče**

Jedná se o současný stav možností náprav, které je možné provádět v pěti stupních a to podle závažnosti případu.

S nejlehčími případy dyslexie se pracuje přímo ve školách v rámci normální výuky, přičemž nápravu provádí učitel mateřského jazyka. Podmínkou je ,ale menší počet žáků ve třídě, aby učitel ovládal co nejlépe nápravné techniky a aby jich používal na správném místě.

Také na školách fungují tzn. dyslektické kroužky, na kterých reedukaci provádějí asistenti dyslexie. Děti mají PPP schválený individuální plán a určenou dobu, jak dlouho s nimi provádět nápravu a kompenzaci jejich poruchy. Tato cvičení jsou prováděna v době jejich výuky, kdy odcházeli z vyučovací hodiny. Tak je i splněn nárok na individuální přístup. Do jejich vzdělávání tak mohou vstupovat i rodiče, kteří dostávají návod, jak s dětmi pracovat i při domácí přípravě.

Dítě dostává nápravná cvičení navíc a hlavní důraz je kladen na psychoterapeutický postup asistenta, který s několika jednoduchými technikami náprav dokáže takové dítě přizpůsobit normálnímu školnímu prostředí.

Pro případy těžkých defektů se zřizují speciální třídy nebo celé školy. Tyto děti by v běžných školách beznadějně propadaly nebo musely přejít do speciálních škol.

---

<sup>38</sup> MICHALOVÁ, Zdena. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. 2001, str. 37.

## 3 Praktická část

### 3.1 Cíl práce

Předchozí teoretická část této práce se zabývala obecně problematikou specifických poruch učení, především dyslexie, a to poruch čtení.

Cíl, který jsem si stanovila, je velmi diskutabilní mezi učiteli jak na prvním stupni, tak i na druhém stupni.

**Cílem bakalářské práce je dokázat smysl pravidelné, dlouhodobé nápravy dyslexie u dětí,** které mají tuto poruchu diagnostikovanou. Průzkum bude probíhat na třech základních školách v Karlových Varech.

Úkolem praktické části je na základě zkoušky rychlosti čtení zjistit momentální stav čtenářského výkonu dyslektických žáků a porovnat ho po určitém časovém úseku, kdy děti navštěvují dyslektický kroužek a po celý rok provádí nápravné cvičení k zmírňování poruchy dyslexie na třech základních školách v Karlových Varech.

Dalším cílem tohoto průzkumu je odpovědět na tyto následující výzkumné otázky:

První otázka byla zadána takto:

- Za jakých podmínek dojde při pravidelně prováděné reedukaci u žáků s dyslexií ke zlepšení rychlosti a kvality čtení?

Na tuto otázku navazuje druhá otázka, která zní:

- Jaký je charakter a frekvence chyb u dyslektických dětí před zahájením nápravy a po jejím absolvování?

Třetí výzkumná otázka, kterou jsem si ve své průzkumné části zadala je:

- Za jakých podmínek se může u žáka s dyslexií projevit kladný vztah ke čtení?

U vzorku žáků bude provedeno počáteční měření počtu správně přečtených slov za určitý časový úsek, vyhodnocena jejich chybovost.

Po uplynutí časového úseku jednoho roku – bude měření znovu zopakováno a výsledky žáků porovnány a vyhodnoceny.

### **Stanovené předpoklady**

Na základě průzkumného problému stanovuji tyto předpoklady:

- Předpoklad č. 1: Žákům s dyslexií se při pravidelné nápravné péči z části zlepší rychlost a kvalita čtení včetně porozumění čtenému textu.
- Předpoklad č. 2: u žáků s dyslexií se může projevit kladný vztah ke čtení

## **3.2 Použité metody průzkumu**

Průzkum probíhal v těchto krocích:

- Zajištění zkoumaného vzorku
- Zkouška standardizovaného textu „Zajíček“
- Samotná práce se žáky
- Zpracování získaných dat
- Vyhodnocení

Metody průzkumu jsem si zvolila:

- speciálně pedagogickou zkoušku T-238 zkoušku čtení - měření rychlosti čtení - text „Zajíček“, který mi zapůjčila Mgr. J. Ščerbová z pedagogicko psychologické poradny v Karlových Varech.
- Dále metodu porovnávání při vyhodnocení rychlosti čtení při prvním a druhém měření.
- A dotazník zaměřený na vztah ke čtení jsem vytvořila sama, kde jsem se zaměřila na otázky, které by měly ukázat, jestli děti rády čtou, jestli čtou častěji a jestli se jim ve čtení věnují rodiče.

Aby se zjistila účinnost reedukačního cvičení, musí se provést dvě měření rychlosti a kvality čtení a to s časovým odstupem. Měření se provede na třech základních školách, kde bylo k dispozici vzorek 40 žáků ze 2. – 5. ročníku.



K průzkumu je použit standardizovaný text pro vyšetření rychlosti čtení „Zajíček“. K měření rychlosti čtení se užívají standardizované texty, které vypracoval Z. Matějček a kolektiv autorů v roce 1987.

Jednotlivé texty jsou připravené pro každé testované dítě, do těchto textů se pak může individuálně zaznamenávat jednotlivé chyby, které budou důležité pro další práci.

Po ukončení druhého měření dětem je předložen dotazník, který si individuálně vyplní.

### **3.2.1 Popis metody průzkumu**

První měření se uskutečnilo v lednu 2008.

Po konzultaci v PPP v Karlových Varech mi byl doporučen a následně i s tabulkou převodu ČQ zapůjčen text „Zajíček.“ (viz příloha č.1)

Měření probíhalo v hodinách nápravných cvičení, takže jsem si mohla brát žáky postupně a dostatečně se každému věnovat.

Žáci četli 3 minuty, přičemž se po každé minutě zapisoval do textu testovaného žáka poslední přečtené slovo.

Měření vždy začínalo od prvního slova v textu, žák měl před sebou vlastní text, ve kterém nebyl označen počet slov na řádcích.

Ve svém textu jsem zatrhávala, kam až děti dočetly za 1., 2. a 3. minutu .

Jednotlivé normy zjišťují úroveň čtení dítěte podle výkonu v určitém postupném ročníku.

Pod každý text se pak pečlivě zaznamená přesné znění chybně přečtených slov, kterých se děti dopouštěly a zároveň jsem sledovala specifické návyky při čtení a průvodní chování.

Po uplynutí tří minut se zjistí, jak dalece děti přečtený text pochopily, jak mu rozuměly. Text jim byl odebrán a děti byly vyzvány, aby pěkně vyprávěly, o čem četly.

Pro potřeby průzkumu se pak při výpočtu ČQ použil počet správně přečtených slov za první minutu.

V říjnu se měření u všech 40 dětí zopakovalo, aby se zjistila účinnost, dal se porovnat výsledek z 1. a 2. měření a zjistilo se účinnost nápravy na dyslektickém kroužku.

Bezprostředně po druhém měření se s každým dítětem provedl nestandardizovaný dotazník obsahující 8 otázek.

Otázky byly uzavřené. Cílem dotazníku je zjistit, jaký vztah má dyslektik ke čtení a škole vůbec.(viz příloha č. 2)

### **3.3 Metody zpracování získaných výsledků**

Po ukončení průzkumu v říjnu, se všechny údaje, které byly zjištěny měřením, převedou podle norem a vyhodnotí se.

U každého dítěte se zaznamenávala třída, dosažená rychlost v jednotlivých minutách a podle čisté rychlosti čtení, tj.po odečtení chybně přečtených slov, se v tabulce pro normy vyhledá příslušný ČQ. Chybně přečtená slova se zaznamenají do tabulky .

Jak uvádí Z. Matějček u standardizovaného textu „Zajíček“ je možno za spodní mez sociální únosnosti ve čtení považovat správně přečtených 60 – 70 slov za minutu. Takový čtenář už je schopen číst si pro radost a dokáže se čtením učit i jiným předmětům.

Celý kontrolní text obsahuje 245 slov, která jsou různě obtížná.

### **3.4 Základní popis vzorku**

Pro testovaný vzorek byly vybrány děti se stanovenou diagnózou – dyslexie z běžných tříd tří karlovarských škol, vzorek byl zastoupen 40 dětmi z 2. – 5. ročníků základních škol. Výběr dětí byl utvořen na základě doporučení pedagogicko psychologické poradny v Karlových Varech, kterou jsem na základě dlouholeté spolupráce s naší ZŠ požádala o pomoc.

Po domluvě na spolupráci s dyslektickými asistentkami a třídními učiteli byl dalším kritériem pro můj průzkum souhlas rodičů k testování vybrané skupiny dětí.

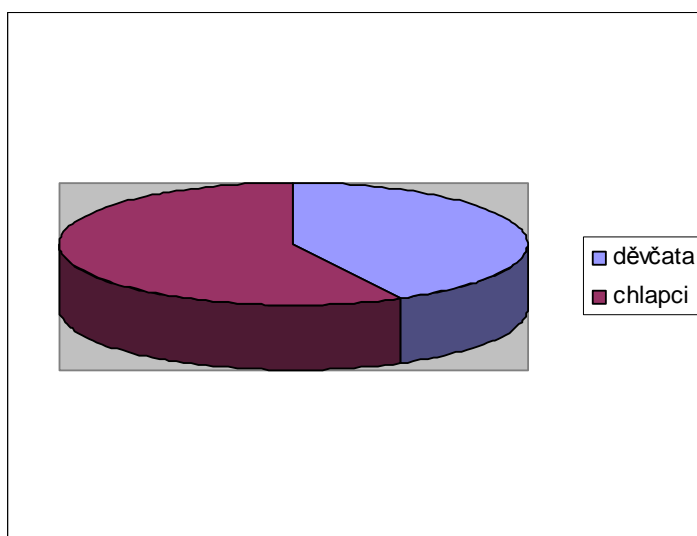
Vybráni byli žáci se stanovenou diagnózou dyslexie na třech vybraných základních škol, ve kterých se provádí nápravné cvičení v rámci vyučování mimo kmenovou třídu (40 žáků). 10 žáků bylo vybráno ze základní školy J.A. Komenského, 15 jich navštěvuje základní školu a základní uměleckou školu Šmeralova 15 dětí chodí na školu Dukelských hrdinů v Karlových Varech.

Vidíme nyní formou tabulek složení testovaných subjektů.

**Tabulka č. 1: výskyt dyslektických žáků podle pohlaví.**

	CHLAPCI	DÍVKY	CELKEM
2. ročník	5	3	8
3. ročník	4	4	8
4. ročník	3	5	8
5. ročník	11	5	16
celkem	23	17	40

**Graf č.1: porovnání poměru dívek a chlapců**



Graf přehledněji ukazuje, jaký je poměr dívek a chlapců zkoumaného vzorku.

Odborná literatura dokazuje, jak se odráží rozložení všech specifických poruch učení v populaci ve prospěch většího počtu chlapců, což je patrné i z uvedené tabulky pro rozlišení pohlaví. Z tohoto důvodu nebylo možné žáky vybrat

rovnoměrně se stejným poměrem pohlaví, jelikož chlapců s diagnostikovanou poruchou dyslexie bylo na třech školách více.

Testovány byly děti z 2., 3., 4. a 5. tříd, u nichž byla stanovena diagnóza – dyslexie.

### **3.4.1 Charakteristika zařízení**

Základní školy, na kterých byl prováděn můj průzkum, se nacházejí v Karlových Varech. Tyto školy mají mezi rodiči dobré jméno nejen pro své vzdělávací výsledky, ale především proto, že se zde hlavně na 1. stupni pracuje systematicky s žáky, kteří mají výukové obtíže, či jsou integrováni s jakoukoli specifickou poruchou učení.

Ve školách byl zřízen dyslektický kroužek nápravné péče. Jedná se o individuální práci, kde během týdne děti jednotlivě odchází z kmenové třídy na reedukaci specifických poruch učení, kde jim je poskytována individuální péče k zmírnění jejich potíží.

Žáci provádí reedukaci v pravidelných intervalech, doporučených od speciálních pedagogů z pedagogicko – psychologické poradny, též určuje jejich délku trvání, některé děti mívají nápravné cvičení 20 – 30 minut, jiné 40 – 60 min.

Před měřením rodiče byli informováni o problematice dyslexie, o nutnosti pravidelné reedukace, metodách, technikách a kompenzačních pomůckách.

Mezi nejčastěji užívanými technikami a metodami se objevily cviky na P-L orientaci, jazykolamy, procvičování zvukově podobných a zrcadlových hlásek, procvičování postřehu, paměti, cvičení na orientaci v textu, práce s okýnkem, taktilní čtení, cvičení zaměřená na odstraňování dvojího čtení, čtveřice písmen, cvičení na rozlišování hlásek, sluchově rytmická cvičení, analýza a syntéza slabik, slov, vět apod.

Mezi nejčastější pomůcky patřily: písmenková abeceda, čtenářské tabulky, bzučák, kartačka s okýnkem, domino, pexeso, obrázky, puzzle, kubusy ad.

## **3.5 Realizace průzkumu**

### **3.5.1 Provedení průzkumu**

Každý žák z testovaného vzorku na školách byl testováno dvakrát, v lednu a v říjnu 2008. Testy byly záměrně opakovány s tímto časovým odstupem, aby mohlo dojít k porovnání i k zhodnocení výkonů žáků v časovém rozmezí.

Testování probíhalo v oddělených a klidných prostorách od samotné výuky ostatních žáků, v dostatečně vybavené místnosti určené na každodenní nápravu.

Místnosti jsou zřízeny na každé škole zkoumaných vzorků.

Jsou vybaveny pomůckami s potřebnými názornými pomůckami, pro děti byly zakoupeny pracovní sešity určené věku dětí. Každý má svou dyslektickou čítanku, z které čte, dopisuje do ní podle zadaných úkolů. Děti četly tři minuty, každý žák byl testován individuálně.

Pod každý text bylo zaznamenáno přesné znění chybně přečtených slov, kterých se děti dopouštěly.

Pro větší přehlednost byla vypracovaná tabulka pro jednotlivá slova textu, do které se zapisovalo přesné znění chyb a tím byl získán přehled o slovech, ve kterých děti chybovaly nejčastěji a jakých chyb se přesně dopustily, chybující děti jsou vyjádřeny v procentech (viz tabulka č. 2)

**Tabulka č.2: slova, ve kterých děti nejčastěji chybovaly**

SLOVO TEXTU	PŘESNÉ ZNĚNÍ CHYB	% CHYBUJÍCÍCH DĚTÍ
sotva	Slova,sova, stotva	10
naučil	Láčil, neučil, naučil naučit	13, 3
prosíl	Porostl, prosila, pronis	10
poskakoval	Poslouchal, proskakoval	13, 3
prohlédnouti	Prohlédnout, prohlédnulti	36, 7
těšil	Těším, tišil, tišit	13,3
vypravovat	Vyprávět, vyblavovat	23,3
velikém	Vilikém, velkém, velmi, volikém	20
ptáku	Ptákoví, ptáčku, dtáku, ptáky	13, 3
květinách	Květinkách, květinách	6, 6
včelách	Černách, včelách, vijičelách	26, 7
srncích	Strnčích, strncích, srnčích	30
bobeček	Bohuběček, boček, houpačku	20
luka	louka	26, 7
hodovat	Pohodovat, hopsat, podvat	13,3
nejjemnější	Nejetší, nejlepšší, nejmenanější	30
tady	tedy	20
širém	širokém	13, 3
slyš	Slyšíš, slyšel	10
zvěst	Svět, svěst	13, 3
zapomněl	Zapomněl, vzpomněl	6, 6
zapadalo	Zapadlo, zapadla	6, 6
smrákalo	Smrakách, smrakalo, smrkalo	10
toho	To, todle, tomu	10
ptáčkové	Pstáčkové, ptálčkové	6, 6
se	Je, si	20
o	U, a	13. 3

Zaznamenávalo se:

- jak často zadržává
- průvodní chování při čtení
- zda užívá dvojího čtení, což znamená, že si nejprve přečte slovo či slabiku pro sebe a pak teprve jej vysloví nahlas
- jestli slabikuje
- zda zpívá, správně intonuje
- měření rychlosti čtení v 1. minutě, ve kterém je na základě převedení počtu správně přečtených slov hrubých skóre rychlosti čtení přepočten podle tabulky daných norem ČQ, který je rozdělen v rozmezí 0 – 90 do pásma podprůměru, 91 – 115 do pásma průměru a od 116 a výše do pásma nadprůměru.

Porozumění čtenému textu bylo hodnoceno stupnicí 0-5.

Bylo přihlédnuto i k tomu zda:

- děti vyprávěly spontánně a samostatně
- se rozpovídaly až po návodních otázkách
- odpovídaly zcela nebo jen částečně
- odpovídaly s více doprovodnými otázkami a to buď jednoslovně nebo celou větou
- si pamatují detaily

V závěru práce byl žákům předložen dotazník. Při doplňování dotazníků, pro lepší pochopení textu, dětem byly přečteny otázky a ony samy zaškrtovaly vyhovující odpověď.

Děti měly dostatek času, aby se rozhodly v jednu možnost. Některým dětem rozmyšlení trvalo delší dobu, některé zaškrtovaly hned po položení otázky.

Po vyplnění všech dotazníků byly zpracovány všechny odpovědi, vyhodnoceny a zaznamenány do tabulky.

## **3.6 Získaná data a jejich Interpretace**

### **3.6.1 Vyhodnocení výsledků průzkumu**

Pro přesné zobrazení výsledných údajů jsem vytvořila tabulky, které jsou uspořádány nejdříve první měření v lednu dále druhé měření v říjnu. Zde jsem zaznamenávala počet přečtených slov, počet správně přečtených slov, dále byl zapsán čtecí kvocient, porozumění textu, nejčastější chyby, průměrná rychlost čtení, průměrný čtecí kvocient a jaký vztah mají děti ke čtení.

### 3.6.2 Rychlost čtení a čtecí kvocient

Tabulka č. 3: vyšetření rychlosti čtení – 1. měření leden 2008

LEDEN 2008 - VYŠETŘENÍ ČTENÍ – 1. MINUTA					
ročník	Vzorek číslo	Počet přečtených slov celkem	Počet správně přečtených slov	ČQ	Průměr ČQ
Druhý	1	37	30	85	86,6
	2	46	42	91	
	3	21	19	75	
	4	25	20	75	
	5	56	54	98	
	6	48	44	92	
	7	54	52	96	
	8	36	28	81	
Třetí	1	56	54	83	81,1
	2	61	56	85	
	3	42	42	75	
	4	69	68	93	
	5	45	38	71	
	6	41	41	74	
	7	41	37	71	
	8	69	68	93	
Čtvrtý	1	67	62	89	88,1
	2	89	87	97	
	3	63	63	87	
	4	89	82	96	
	5	60	54	81	
	6	49	46	75	
	7	74	72	91	
	8	95	87	97	
Pátý	1	77	73	83	92,7
	2	72	70	82	
	3	96	93	95	
	4	80	73	83	
	5	64	64	78	
	6	91	90	93	
	7	117	115	110	
	8	125	124	116	
	9	71	68	81	
	10	85	85	91	
	11	110	109	105	
	12	115	109	105	
	13	75	68	81	
	14	126	121	114	
	15	55	53	71	
	16	98	96	96	

Největší rozdíl ve čtení v porovnání výkonů žáků je u 22. žáka 4. ročníku, který se svým výkonem správně přečtených 43 slov za 1. minutu je zařazený do pásma podprůměru, což mělo dopad na celkové výsledky ročníku.



V tabulce číslo 4 je porovnávána průměrná rychlost čtení po roce reedukačního učení.

**Tabulka č. 4: vyšetření rychlosti čtení – 2. měření říjen**

ŘÍJEN – VYŠETŘENÍ ČTENÍ 1. MINUTA					
Ročník	Vzorek číslo	Počet přečtených slov	Počet správně přečtených slov	ČQ	Průměr ČQ
Druhý	1	46	45	92	93,7
	2	60	59	95	
	3	33	31	82	
	4	45	42	92	
	5	66	64	103	
	6	50	49	100	
	7	60	59	101	
	8	49	49	95	
Třetí	9	60	59	86	85,2
	10	61	61	87	
	11	45	42	72	
	12	72	72	93	
	13	42	41	72	
	14	54	53	82	
	15	61	61	87	
	16	87	87	103	
Čtvrtý	17	69	68	89	90,6
	18	76	76	92	
	19	59	59	85	
	20	90	87	97	
	21	60	59	85	
	22	52	49	75	
	23	83	82	95	
	24	105	104	105	
Pátý	25	89	89	93	99,5
	26	84	81	89	
	27	103	102	99	
	28	76	75	85	
	29	80	80	88	
	30	100	99	98	
	31	119	119	111	
	32	127	126	117	
	33	93	90	93	
	34	108	107	102	
	35	110	109	103	
	36	112	111	105	
	37	98	98	97	
	38	110	109	103	
	39	100	98	97	
	40	123	121	112	

V celkovém porovnávání po roce reedukačního cvičení se částečně všechny děti zlepšily v rychlosti čtení. Až na malé výjimky. Žák číslo 11 ze třetího ročníku byl dlouhodobě nemocný a poté odjel do lázní, proto se nemohl účastnit pravidelné nápravy dyslexie. Žák číslo 13. ze třetího ročníku patří do sociálně slabé rodiny, kde chlapce zanedbávají, neplní povinnosti do školy čili na úkoly do dyslektického kroužku také nezbyvá místo.

Žák číslo 22 ze čtvrtého ročníku je již dříve zmiňovaný žák s velmi podprůměrným výkonem, který na nápravu dochází pravidelně.

Žák číslo 28 pátého ročníku kroužek vůbec nenavštěvoval, rodiče odmítli a komentovali to zbytečností.

Zde je patrné, že nestačí jen docházet na dyslektický kroužek, ale důležitou roli hraje i pravidelné cvičení a čtení, domácí příprava a motivace ze strany rodiny.

Během celého roku měli žáci možnost navštěvovat dyslektický kroužek, kde pracovali na zmírnění jejich obtíží. Reedukace se zaměřovala na nácvik zrakové a sluchové analýzy a syntézy, postřehování, cvičení očních pohybů, činnosti s kubusy, splývavé čtení, odstraňování dvojího čtení, taktilní čtení, práci se čtenářskými tabulkami, porozumění textu atd.

Porovnáním výkonu 2. měření z tabulek č. 3 a 4 vyplývá, že při vyšetření rychlosti čtení je celkový výkon žáků vyšší než při měření prvním.

Pro srozumitelnější přehlednost byla zhotovena tabulka, kde je zaznamenán čtecí kvocient při měření v časovém odstupu. V tabulce jsou zapsané hodnoty u každého žáka a také celkový průměr v daném ročníku.

Z tabulky č. 5 v porovnání průměrů ČQ s 1. měřením jasně vyplývá, že u dětí dochází k výraznějšímu posunu u žáků 2. ročníku.

Pravděpodobně proto, že žáci druhých ročníků častěji dochází na dyslektický kroužek více a ještě odpovědněji plní úkoly, které jsou jim na kroužku zadávány.

Je pochopitelné, že s těmito mladšími žáky mnohem více pracují rodiče než se staršími žáky.

Jak je patrné v druhém ročníku se čtecí kvocient částečně zvýšil u žáků číslo 1, 2, 3, 5, 7, 8. U žáka číslo 6 zůstal se stejnou hodnotou a u chlapce číslo 4 se naopak snížil. Přesto celkový průměr ČQ je vyšší než při první měření.

Ve třetím ročníku se všem žákům čtecí kvocient nepatrně zvýšil až na žáka číslo 12, který zůstal na stejné úrovni.

Ve čtvrtém ročníku se zvýšil u žáků číslo 20 ,21 ,22 , 23, 24 . Dítě číslo 17 má stejný ČQ. Žáci číslo 18, 19 mají ČQ nižší než při prvním měření.

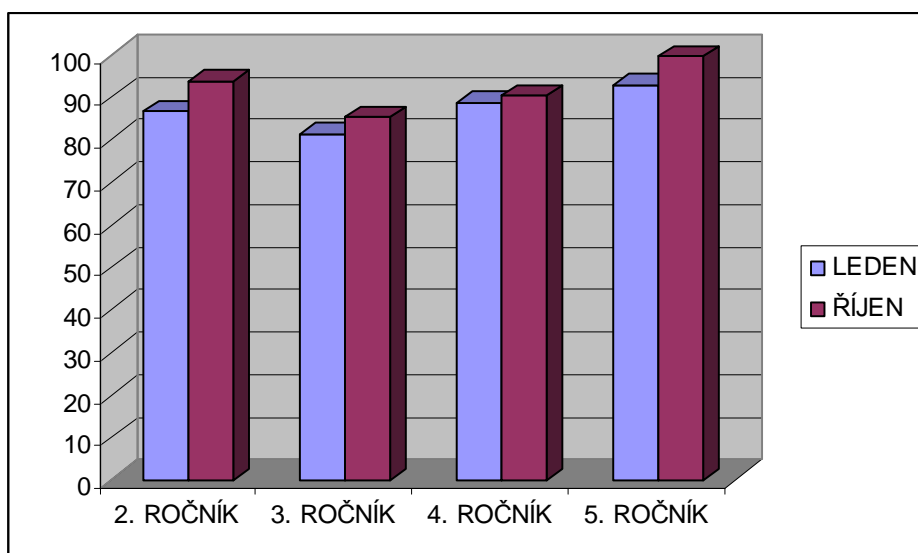
Děti pátého ročníku mají všechny zvýšený čtecí kvocient zřejmě také proto, že přece jenom mají vyzrálější kognitivní procesy a navíc práce ve škole je náročnější na čtení.

**Tabulka č. 5: porovnání rychlosti čtení převedený na ČQ po roce reedukačního učení**

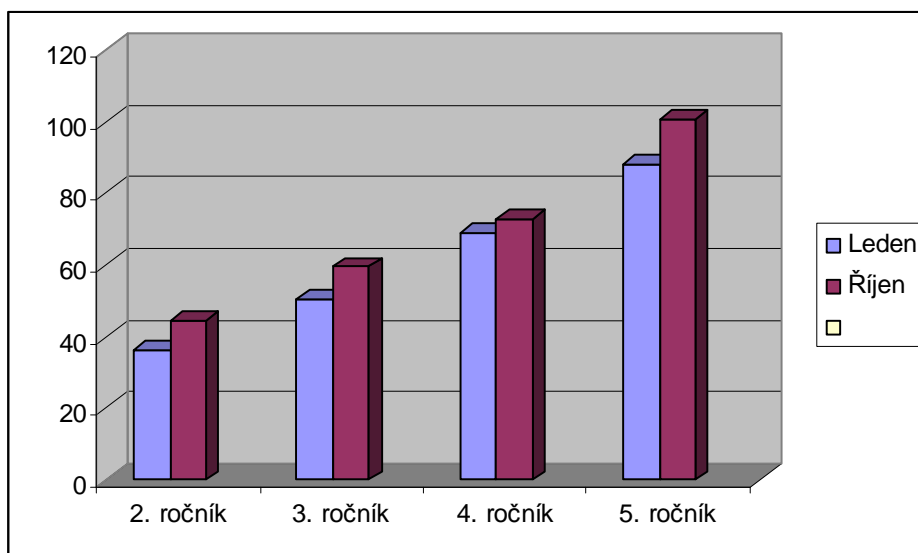
VYŠETŘENÍ ČTENÍ					
POROVNÁNÍ VÝSLEDKŮ					
		1. MĚŘENÍ		2. MĚŘENÍ	
ročník	vzorek	ČQ	průměr	ČQ	průměr
Druhý	1	85	86,6	101	93,7
	2	91		95	
	3	75		103	
	4	98		95	
	5	75		82	
	6	92		92	
	7	96		100	
	8	81		82	
Třetí	9	83	81,1	86	85,2
	10	85		87	
	11	75		76	
	12	93		93	
	13	71		72	
	14	74		82	
	15	75		87	
	16	93		103	
Čtvrtý	17	89	88,7	89	90,6
	18	97		92	
	19	86		85	
	20	96		97	
	21	81		85	
	22	73		75	
	23	91		95	
	24	97		105	
Pátý	25	83	92,7	93	99,5
	26	82		89	
	27	95		99	
	28	83		85	
	29	78		88	
	30	93		98	
	31	110		111	
	32	116		117	
	33	81		93	
	34	91		102	
	35	105		103	
	36	105		105	
	37	81		97	
	38	114		103	
	39	71		97	
	40	96		112	

Graf číslo 2 přesně ukazuje, jak se zvedl čtecí kvocient po časovém odstupu. Zde lze také lépe vidět rozdíl mezi měření v měsíci lednu a v měsíci říjnu. Sloupce ukazují, že žáci 4. ročníku vylepšili svůj ČQ jen nepatrně. Důvodem možná také bude, že měli dva měsíce v rámci tělesné výchovy plavecký výcvik, navštěvovali bazén a nestihli docházet pravidelně na nápravu dle rozvrhu.

**Graf č. 2: porovnání ČQ z měření v lednu a v říjnu**



**Graf 3: porovnání rychlosti čtení v různých ročnících**



Graf číslo 3 znázorňuje porovnání hodnot v každém ročníku zvlášť. Zde je zřejmé, že opět čtvrtý ročník má nejnižší zlepšení.

### 3.6.3 Nejčastější chyby

Tabulka č. 6: porovnání nejčastějších chyb

SLOVO TEXTU	PŘESNÉ ZNĚNÍ CHYB	% CHYBUJÍCÍCH DĚTÍ PŘED NÁPRAVOU	% CHYBUJÍCÍCH DĚTÍ PO NÁPRAVĚ
sotva	Slova,sova, stotva	10	8
naučil	Láučil, neučil, naučil naučit	13,3	5
prosil	Porostl, prosila, pronis	10	5
poskakoval	Poslouchal, proskakoval	13,3	9
prohlédnouti	Prohlédnout, prohlédnulti	36,7	35
těšil	Těším, tišil, tišit	13,3	0
vypravovat	Vyprávět, vyblavovat	13, 3	5
velikém	Vilikém, velkém, velmi, volikém	20	0
ptáku	Ptákoví, ptáčky, dtáku, ptáky	13,3	5
květinách	Květinkách, květynách	6,6	3,4
včelách	Černách, večelách, vijičelách,čvelách	26	20, 6
srncích	Strnčích, strncích, srnčích	30	30
bobeček	Bohuběček, boček, houpačku, babeček	20	10
luka	louka	26	16, 5
hodovat	Pohodovat, hopsat, podvat	13,3	2
nejjemnější	Nejetší, nejlepší, nejmenanější	30	30
tady	tedy	20	0
širém	širokém	13,3	1
slyš	Slyšíš, slyšel	10	3
zvěst	Svět, svěst	13,3	10
zapomněl	Zapomněl, vzpomněl	6,6	2
zapadalo	Zapadlo, zapadla	6,6	0
smrákalo	Smrakách, smrakalo, smrkalo	10	10
toho	To, todle, tomu	10	0
ptáčkové	Potáčkové, ptččátkové	6,6	7
se	Je, si	20	0
o	U, a	13,3	2

V průzkumu jsem zhodnotila a uvedla pro přehlednost kvalitu chyb, které se nejčastěji objevovaly u žáků před nápravou a po nápravě .

V tabulce č. 6 jsou uvedeny nejčastěji se opakující chyby určitého druhu, které podle Z. Matějčka můžeme zařadit do této kategorie chyb:

- chyby převážně v začátcích slov – (velikém – vilikém, volikém, bobeček – babeček),
- inverze,
  - sledu písmen ve slabice – (sotva – stova, včelách – čvelách, ptáčkové – počátkové, potáčkové),
  - kombinace – sledu písmen, sled slabik ve slově – (naučil – láučil),
- vynechávky,
  - písmen a slabik – (prohlédnouti – prohlédnout, ptáčkové – ptáčky, pohledu – ohledu, velikém – velkém, srncích - srních),
- přídavky – (včelách – večelách, srncích – srnicích, luka – louka),
- chyby z artikulační nejistoty – (sotva – slova, sova, dohledu – dlouhé, srncích – sanocích, nejjemnější – nejmenší, nejmejší, bobeček – bóček, boček, houpačka, ptáčkové - psáčkové),
- záměna – (nejjemnější - nejjetší)

Tabulka číslo 6 ukazuje, ve kterých slovech textu, kolik % dětí chybovalo a jakých chyb se přesně dopouštěly.

Nejvíce dětí tj. **36,7%** chybovalo ve slově „prohlédnouti“ z toho 26% se dopustilo vynechávky koncovky slova, neboť „prohlédnouti“ je tvar neobvyklý, v běžné mluvě nepoužívaný, proto děti četly prohlédnout.

Po roční nápravě v tomto slově **35%** dětí stále chybovalo.

**30%** dětí chybovalo ve slovech „nejjemnější“, „srncích“ což jsou slova, která působí dětem artikulační obtíže, z čehož plynou nejružnější zkomoleniny těchto slov.

Tato dvě slova se objevovala většinou u dětí, které četly před rokem při prvním měření. Opět **30%** žáků přečetlo ve špatném znění.

**26%** dětí se dopustilo chyb ve slovech „včelách“ a „luka“, kde ve slově včelách činilo dětem potíže vyslovit dvě souhlásky za sebou, proto se výslovnost většinou usnadňovaly tím, že mezi souhlásky „v“ a „č“ vložily nějakou samohlásku, nejčastěji „e“.

Slovo „luka“ je pro děti též slovo neobvyklé, proto jej nahrazovaly častěji užívaným slovem louka, aniž by si uvědomovaly, že tím získaly místo čísla množného čísla jednotné. Některé chyby při druhém měření děti dělaly stále stejné.

Slovo „včelách“ přečetlo **20,6 %** dětí. Špatně přečtené slovo „luka“ se objevovalo méně a to **16,5 %** dětí přečetlo chybně.

**20%** dětí chybovalo ve slovech „velikém“, „bobeček“, „tady“, „se“.

Vytvářely nejružnější zkomoleniny záměnami, přídavkami či vynechávkami hlásek, celých slabik a slova „tady“ a „se“ vynechávaly celá.

**13,3%** dětí špatně přečetlo slova „naučil“, „poskakoval“, „těšil“, „ptáků“, „hodovat“, „širém“, „zvěst“, „o“.

**10%** žáků udělali ve slovech „sotva“, „prosil“, „slyš“, „smrákalo“, „toho“. Ve slově „Smrákalo“ opět chybovalo 10% dětí

Nějaká chybně přečtená slova se z části po roční nápravě snížila.

„Sotva“ přečetlo s chybou **8%** žáků,

„Prosil“ chybovalo **5%** dyslektiků

**6,6%** dětí chybně přečetlo slova „ptáčkové“, „zapadalo“, „zapomněl“, „květinách“.

Většinou se jednalo o vynechávky, záměny, přídávky, méně užívaná slova nebo tvary slov nahrazovaly slovy nebo tvary, která děti užívají často, a tudíž pro ně nejsou obvyklé.

Slovo „ptáčkové“ i po roce dělalo problémy s podivem stále **7%** žáků, navíc zde přibyli další žáci, kteří v něm chybovali.

Ve slovech „na“, „rád“, „sám“, „co“, „líbí“, „bude“, „hned“, „kam“, „za“, žáci nechybovali vůbec. Jsou to slova jednoslabičná maximálně dvouslabičná, často používaná, v obvyklých tvarech, proto dětem nedělalo potíže je přečíst a vyslovit správně, neboť z hlediska výslovnosti se v nich také žádný problém neobjevuje.



Z hlediska kvality chyb žáci často chybovali vynecháním nebo přidáním písmena či slabiky, často se vyskytovaly záměny, a to hlavně písmenka „e“, které děti zaměňovaly za „i“ nebo „a“. Písmena „a“ byly zaměněny za „o“ nebo „e“.

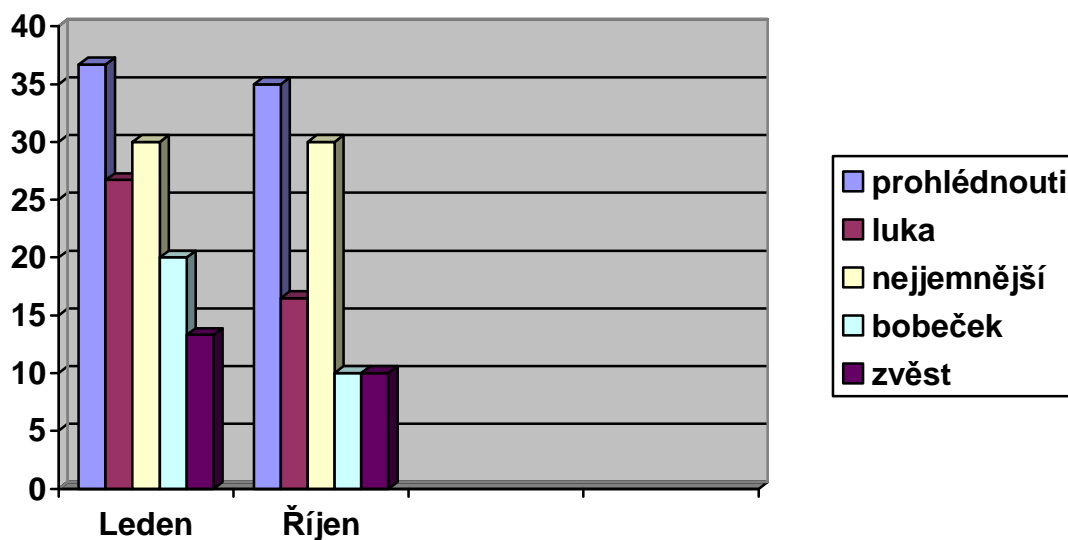
Velmi často děti při čtení především obtížnějších a delších slov zadržovaly, tzn. přečetly je na 2. nebo 3. pokus.

U 10 žáků byly zaznamenáno dvojí čtení, které během nápravného cvičení bylo odstraněno.

Slova „těšil“, „velikém“, „tady“, „zapadalo“, „toho“, „se“ se při druhém měření už nevyskytovala, zřejmě proto, že děti jsou naučeny více slabikovat a postřehovat, některé si slabiky už nedomýšlejí.

Graf číslo 4 ukazuje jaká byla nejčastější špatně přečtená slova při zkoušce čtení v lednu v porovnání s říjnem. Vše je vyjádřeno v procentech. Jak je podle grafu zřejmé, po devítiměsíční reedukaci děti méně chybovaly, některé rozdíly jsou nepatrné, ale některá špatně přečtená slova vymizela úplně.

**Graf č.4: porovnání nejčastějších chyb při čtení**



### 3.6.4 Porozumění textu

Porozumění textu se vylepšilo o 0,5 stupně.

Toto zlepšení pravděpodobně vyplývá z vyšší rychlosti čtení a menšího počtu chyb, kterých se při druhém měření děti dopouštěly.

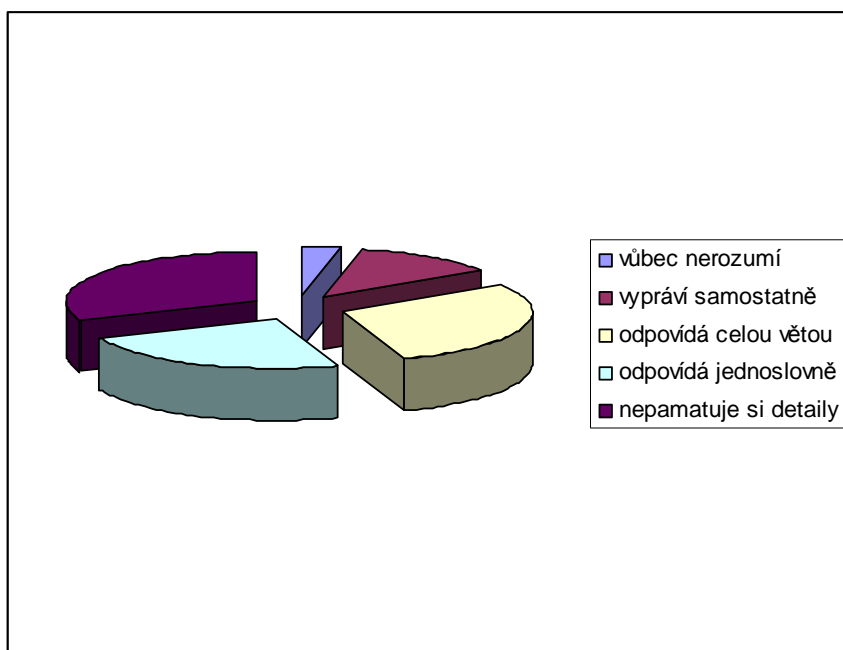
Zde se potvrzuje můj předpoklad, že se dětem s dyslexií zlepší při pravidelné nápravné péči z části rychlost a kvalita čtení včetně porozumění čteného textu.

Při reprodukování podstatných částí děje většinou měly děti nedokonalé představy o celku, objevovaly se nepřesnosti v dějových souvislostech, vše bylo pravděpodobně způsobeno nepřesným chybným čtením jednotlivých slov.

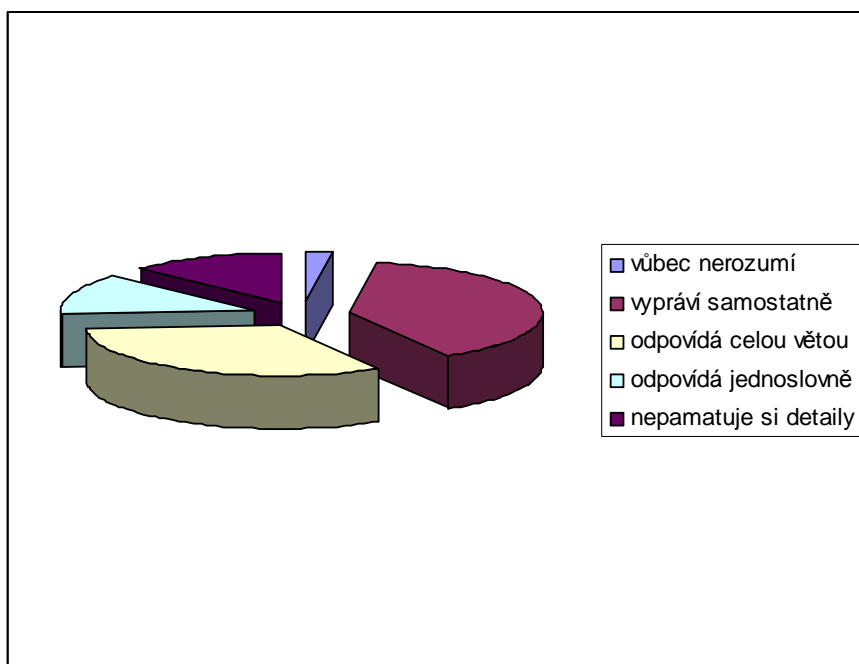
**Tabulka č. 7: vyhodnocení porozumění textu**

POROZUMNĚNÍ TEXTU	ROČNÍK	POČET DĚTÍ 2008	CELKEM	POČET DĚTÍ 2009	CELKEM
Vůbec nerozumí	2.	0	2	0	1
	3.	1		0	
	4.	1		1	
	5.	0		0	
Vypráví samostatně	2.	0	7	1	18
	3.	0		1	
	4.	2		6	
	5.	5		10	
Odpovídá na otázky celou větou	2.	3	17	4	15
	3.	2		5	
	4.	4		0	
	5.	8		6	
Odpovídá na otázky jednoslovně	2.	5	14	3	6
	3.	5		2	
	4.	1		1	
	5.	3		0	
Nepamatuje si detaily	2.	6	18	3	6
	3.	3		1	
	4.	3		0	
	5.	6		2	

**Graf č. 5: vyhodnocení porozumění textu - leden**



**Graf číslo 6: vyhodnocení porozumění textu - říjen**

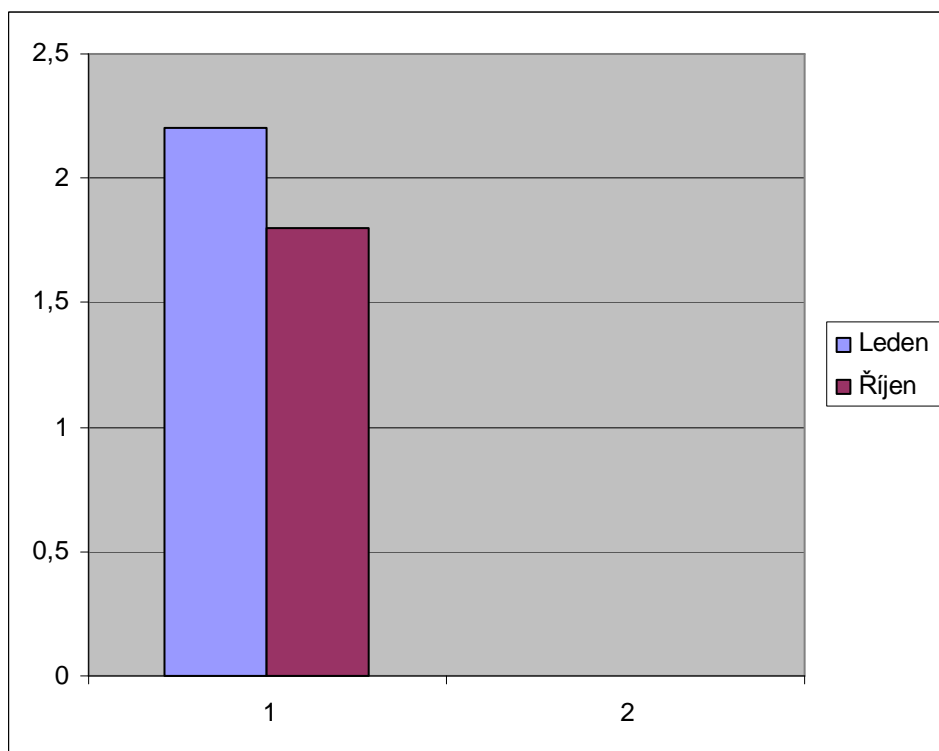


U těchto grafů je patrné jak se označení „vypráví samostatně“ zvětšuje a „odpovídá jednoslovně“ zmenšuje. Dále se zvýšil počet dětí, které odpovídaly celou větou. Zvýšil se i počet dětí, které si pamatují detaily. Zde se opět potvrdil

předpoklad, že došlo k vyššímu počtu žáků, kteří porozuměli textu a uměli ho reprodukovat.

I graf ukazuje průměrné snížení bodů v porozumění textu, což znamená, že došlo i zkvalitnění porozumění textu, kterým se při reedukaci obzvláště zabývali.

**Graf č.7: porovnání - bodování porozumění čtení (0 -5)**



### **3.6.5 Průměrná rychlost, průměrný ČQ vzhledem k porozumění textu**

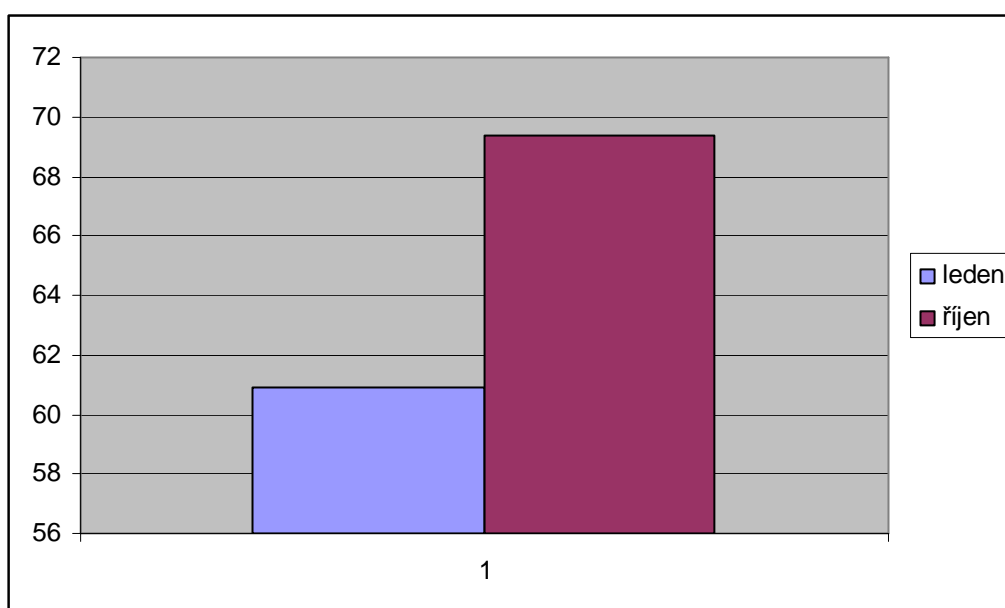
Tabulka číslo 8 ukazuje celkové hodnocení - porovnání prvního a druhého měření. Jsou to hodnoty, které byly naměřeny v měsíci lednu i v říjnu. Je zde také znázorněn průměr bodování porozumění textu, který ukazuje jak děti rozumí přečtenému textu a jak ho zvládnou reprodukovat. Čím lépe si pamatovaly text, tím nižší známku dostaly.

**Tabulka č. 8 Porovnání průměrné rychlosti čtení, ČQ a porozumění po roce**

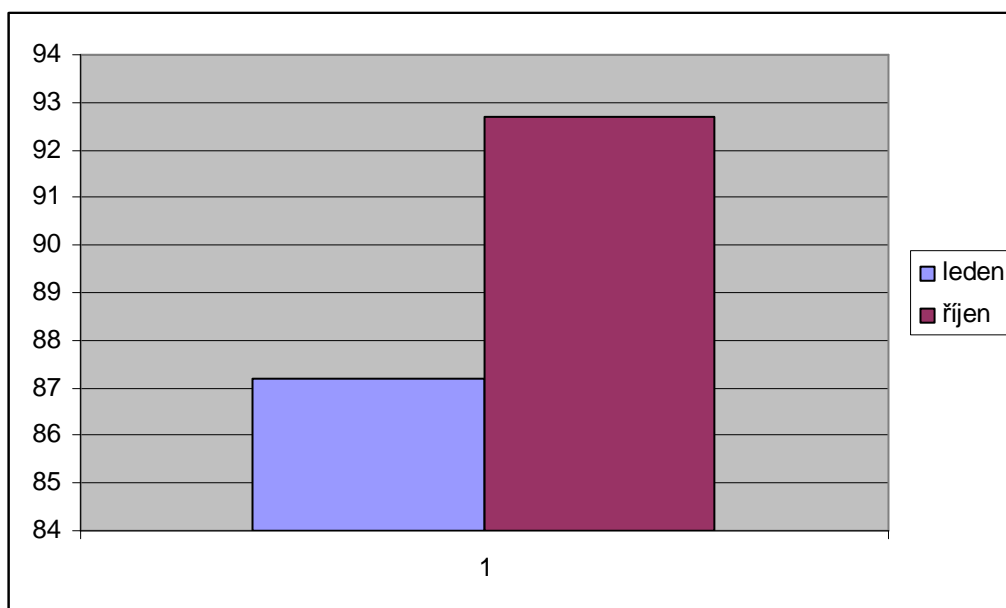
POROVNÁNÍ VÝSLEDKŮ						
ročník	1. měření			2. měření		
	Rychlost průměr	Průměr ČQ	Porozumění průměr	Rychlost průměr	Průměr ČQ	Porozumění průměr
2.	36,1	86,6	3,5	44,6	93,7	2,8
3.	50,5	81,1	2,5	59,5	85,2	1,3
4.	69,1	88,7	2,3	73	90,6	1,7
5.	88,1	92,7	2,2	100,8	99,5	1,5
Celkem průměr	60,9	87,2	2,3	69,4	92,7	1,8

Jak je vidět v tabulce číslo 8 rychlost čtení se za rok nápravné péče v průměru zlepšila o 8,5 slova za minutu.

**Graf č.8: porovnání průměrné rychlosti čtení**



**Graf č. 9: porovnání průměrného ČQ**



Čtecí kvocient vystoupil o 5,35. Na grafu je velice dobře vidět rozdíl.

### **3.6.6 Vztah ke čtení - dotazník**

V závěru průzkumu byly zhodnoceny a uvedeny pro přehlednost výsledky dotazníku, které byly zpracovány do tabulky.

Dotazník je písemná forma určité výpovědi. Zadat se dá kdykoliv a kdekoliv.

Výhodou je rychlost vyhodnocení. Patří k široce používaným metodám diagnostiky osobnosti především pro jednoduchost vyhodnocování a interpretace. Dotazníky jsou metody nepřímého sebeposouzení. Zkoumaná osoba obvykle nepozná, jaké její rysy jsou zkoumány.

**Tabulka č.9: zpracované výsledky z dotazníku**

VÝSLEDKY DOTAZNÍKU – NEJVÍCE ODPOVĚZENÉ OTÁZKY		
	Počet dětí	%
Do školy se připravuje	14	35
Po příchodu ze školy si hraje	9	22,5
Po příchodu ze školy jde ven	17	42,5
Nejradši má matematiku	23	57,5
Nejradši má prvouku	17	42,5
Do školy chodí, že musí	20	50
Do školy chodí za spolužáky	20	50
Radši chodí na dys.kroužek	40	100
Trošku je baví čtení	10	25
Nebaví čtení	25	62,5
Zlepšilo se trochu čtení	20	50
Zlepšilo se čtení	5	12,5
Stále problémy ve čtení	5	12,5
Do knihovny chodí se školou	40	100
Do knihovny chodí i s rodiči	8	20
Nepřečetlo žádnou knihu	26	65
Přečetlo knihu s rodiči	14	35

Na otázku Co děláš, když se vrátíš ze školy?

Děti si vybraly většinou možnost - po příchodu jdu ven, 35% dětí uvádělo přípravu do školy, nejméně dětí si zaškrtnuly možnost, že si doma hrají, zřejmě proto, že dochází do školní družiny a tam si vyhrají se svými spolužáky.

Při druhé otázce, který mají nejoblíbenější předmět, neuvedlo žádné dítě český jazyk,

Při třetí otázce bylo zjištěno, že 50 % dětí navštěvuje školu z povinnosti., navštěvují školu převážně kvůli spolužákům a žádné dítě nezaznamenalo docházku do školy ze zájmu o učení, což nepotvrzuje můj předpoklad, že se dětem změní vztah ke čtení.

Na otázku kam chodí radši na hodinu čtení, všichni odpověděli jednoznačně na dyslektický kroužek. Zřejmě proto, že tyto hodiny jsou pro ně daleko aktivnější než hodiny čtení, kde mají strach a necítí se v bezpečí. Je zde tedy i patrné, že tyto děti nejsou líné, protože radši budou pracovat na dyslektickém kroužku, než pasivně a nečinně sedět na hodinách čtení, kde jsou i málokdy vyvolávány právě pro jejich nesrozumitelné a pomalé čtení. Navíc si v hodinách čtení uvědomují více svůj handicap, a o to více jsou nejisté a vystrašené. Právě na dyslektickém kroužku děti více získávají sebedůvěru a větší jistotu. Cítí se více v bezpečí.

Při otázce, zda je baví čtení, 25 % žáků zadrželo „trošku mě baví čtení“. 62,5% žáků čtení nebaví. Pouze 12,5 % žáků zaznamenalo odpověď „nesnáším čtení“, zde se opět nepotvrdil předpoklad, který se zmiňuje o vztahu ke čtení.

50 % dětí o sobě konstatovalo, že se jim během nápravy „trochu“ čtení zlepšilo, což je celkem významná informace, protože děti si začínají ve svých výkonech věřit, jelikož je to pro ně velmi důležité, aby měly více sebedůvěry.

Pouze 12,5 % dětí zaznamenalo, že se jim čtení určitě zlepšilo a stejný počet přiznává, že stále problémy ve čtení přetrvávají.

Knihovnu s rodiči navštěvuje 20 % dětí, jinak chodí do knihovny společně jen se svou třídou spolu s paní učitelkou.

Na poslední otázku, zda přečetly děti nějakou knihu samostatně neodpověděl nikdo, s rodiči přečetlo knihu 35 % žáků.

Z tohoto celkového shrnutí je patrné, že dyslektické děti tohoto průzkumného vzorku stále ještě nenašly kladný vztah ke čtení a pravděpodobně ke škole vůbec.

Hlavním důvodem, proč děti nečtou, je jejich neúspěšnost v této činnosti a velmi řídké se vyskytující pokroky, důvodem bude snadná unavitelnost těchto dětí.

Je logické, že děti se pak čtení vyhýbají, mnohdy k němu mají odpor, tyto děti ve čtení nenacházejí sebeuspokojení.

Domnívám se, že kdyby v průběhu školní docházky děti pocítily úspěch v českém jazyce nebo i v jiném předmětu, stejný kladný vztah měli jejich rodiče, potom by se zlepšil vztah ke škole a k výuce vůbec



### 3.7 Závěr

Ve své bakalářské práci nazvané „Specifické poruchy učení“ jsem se zabývala hlavně problematikou poruch čtení – tedy tématem, které je v poslední době aktuální, protože žáků s poruchami přibývá. Na začátku své práce jsem si stanovila cíl, kterého bych chtěla dosáhnout.

Cílem bylo dokázat smysl pravidelné, dlouhodobé nápravy dyslexie u dětí na třech základních školách v Karlových Varech.

Ve své práci jsem popsala tedy jednotlivé specifické poruchy učení. Největší pozornost jsem věnovala dyslexii, protože nejčastější poruchou na škole ze specifických poruch učení je dyslexie. Na dyslexii se pak „nabalují“ většinou i další poruchy jako je dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie ad.

Na souboru 40 žáků 2, 3, 4 a 5 ročníků jsem prováděla průzkum v rychlosti čtení, chybovosti a úroveň čtenářských schopností (vyjádřená v ČQ).

Vyhodnocování výsledků zkoušky čtení bylo složitější, než jsem předpokládala, protože se na ni dá nahlížet z mnoha pohledů – ze způsobu jakým dítě čte, jestli si předříkává slova, jestli si své chyby samo opravuje, zda má vadu výslovnosti, v jakých slovech se dělali žáci nejčastěji chyby atd.

Rozhodla jsem vypsát jen některé ze znaků – počet správně přečtených slov za první minutu, z které se převádí ČQ, počet přečtených slov, hodnoty ČQ v jednotlivých ročnících a vyhodnocení výsledků z dotazníku .

Na závěr přišlo srovnání výsledků.

**Na začátku průzkumu jsem si stanovila předpoklady.**

**Předpoklad číslo 1:** U většiny žáků se specifickou poruchou učení – dyslexie, u nichž probíhá nápravná péče se zlepšila rychlost čtení, včetně porozumění čtenému textu. Tento předpoklad se sice potvrdil v obou případech, ale při zjišťování porozumění textu byl rozdíl nepatrný, přesto je nutné přihlížet k charakterovým zvláštnostem dětí, motivaci a přístupu k nim.

**Předpoklad číslo 2:** hovořil, že u žáků s dyslexií se může projevit kladný vztah ke čtení

Tento předpoklad se nepotvrdil, zřejmě je to z důvodu krátké doby, kdy se dětem začaly z části zmírňovat obtíže dyslexie. Věřím, že postupem času, několika let tito jedinci najdou cestu ke knize a rádi si něco přečtou.

**Stanoveného cíle bylo dosaženo, dokázalo se, že pravidelná, dlouhodobá náprava má smysl.** Myslím si, že cíl, který jsem si dala na začátku práce, jsem splnila. Od průzkumu jsem sice očekávala jasnější výsledek, ale tento nedostatek je zřejmě způsobem malým počtem žáků. Nicméně uskutečňování tohoto průzkumu pro mne byl přínosem.

Při přesném měření je jasně vidět, že k lepším výsledkům opravdu došlo. Při práci s dětmi, a to hlavně při školní práci vzhledem k běžné populaci, nelze tolik spatřit nějaké zlepšení. Učitelé tak často mají pocit, že nápravná péče je na nic a nevede k nějakým lepším výsledkům. Já teď však vím, že opak je pravdou.

A pevněji a sebevědoměji mohu stát na svém, že práce s dětmi, které mají specifické poruchy učení, je účinná.

Na základě výsledků průzkumu je možné se vyslovit k otázkám, které si kladla za cíl průzkumná část.

### **Otázka číslo 1**

Za jakých podmínek dojde při pravidelně prováděné reedukaci u žáků s dyslexií ke zlepšení rychlosti a kvality čtení ?

Záleží na mnoha faktorech a to je nápravná péče, spolupráce rodiny, motivace dítěte, vztah dítěte ke škole, k učiteli, k asistentce, která nápravu provádí, frekvenci a pravidelnosti reedukačních cvičení, metodách a technikách reedukace a také samotný charakter dítěte.

Namotivované děti lépe dosahují výkonů a více se snaží. Výběr motivace však není vždy jednoduchý.

Je proto nutné znát samotné děti. Co ony samy preferují, co jim nejvíce vyhovuje, a co jim nejlépe pomůže k dalšímu učení.

Nikdy nejsou špatné ani dobré motivy k vzdělávání, ale vždy je důležité, aby se děti něčemu naučily a že mají radost z toho, co samy zvládly a dokázaly.

Výkony ovlivní efektivní nápravná péče, která je pozitivně naladěna.

Určitou roli tu hraje i osobnost asistentky a vzájemný vztah asistentka - dítě.

Důležitou roli by měli obsadit rodiče, kteří by se měli svým dětem pravidelně věnovat a pracovat s dětmi na zadaných úkolech, které jsou dány právě z nápravného cvičení. Je nutné, aby se dodržela pravidla „málo ale často“.

U dítěte by měla být posilněna větší sebedůvěra, zvýšené jeho sebehodnocení a sebejistota. Což je opravdu velký problém, protože samo dítě vidí, že vzhledem k ostatním spolužákům není něco v pořádku.

Právě zde má rozhodující roli učitel, který musí ve třídě navodit takovou atmosféru, aby se dítě necítilo nějakým způsobem znevažováno.

V neposlední řadě nesmím opomenout důležitý fakt, že velmi záleží na charakterových vlastnostech a stylu učení dítěte dyslektika.

## **Otázka číslo 2**

Jaký je charakter a frekvence chyb u dyslektických dětí před zahájením nápravy a po jejím absolvování?

Při posouzení charakteru a frekvence chyb jsem zjistila, že v některých slovech děti chybovaly více, v některých méně.

Vyskytla se i slova, ve kterých se nechybovalo vůbec. Záleželo na obtížnosti jednotlivých slov, na jejich výskytu, jak často se s ním setkávají, jakém tvaru se vyskytuje, zda se vyslovuje snadno nebo s obtížemi. Po nápravě je charakter chyb přibližně stejný a frekvence chyb se snížila, děti se naučily rychleji slabikovat a některé plynuleji číst. Odstranilo se dvojí čtení.

## **Otázka číslo 3**

Za jakých podmínek se může u žáka s dyslexií projevit kladný vztah ke čtení?

Vzhledem k tomu, že děti mají problémy se čtením a je to činnost, která je pro ně velmi náročná a unavující, domnívám se, že se nikdy nestanou čtenáři v pravém

slova smyslu. Čtení bude pro ně vždy posledním způsobem, jak získat základní informace o daném problému. Vždy budou raději vyhledávat jiné prostředky, jak tyto informace získat. Nikdy pro ně čtení nebude zajímavé, natož zábavné.

Nemalou roli jistě sehrává příklad a přístup rodičů. Pokud sami rodiče nemají ke čtení, ke knihám kladný vztah, těžko si ho vytvoří jejich dítě, které je ještě navíc znevýhodněné závažnou poruchou, které vyžaduje vhodný přístup k dítěti, o pravidelnou a účinnou nápravu dítěte vůbec neprojeví zájem, zanedbávají jeho přípravu do školy a způsob trávení volného času dítěte je také příliš nezajímá.

Nutno ještě podotknout, že v běžné populaci dětí zájem o čtení klesá.

Knihy mají velkou konkurenci v televizní, filmové a počítačové zábavě. Právě počítač pro děti s poruchou učení může být výbornou pomůckou pro nápravu, ale zároveň nebezpečím, protože vzhledem k hlasovým výstupům, může vést ke stagnaci čtení, protože dítě nemá potřebu číst.

### **3.8 Navrhovaná opatření**

Ve své bakalářské práci jsem chtěla dokázat, že náprava dyslexie je účinná.

Jsem přesvědčena, že pokud se splní podmínky, alespoň z části se jeho obtíže zmírní, získá sebejistotu a začne si i více věřit.

Začlenění dítěte se specifickými poruchami učení do běžné třídy základní školy je často možné z hlediska profesionálního chování a jednání učitele – úrovně jeho komunikačních dovedností, schopnosti vytvářet pozitivní atmosféru ve třídě, provádění výuky a metodiky vyučování.

Pro další vývoj dyslektických žáků má výjimečný význam cílevědomá, promyšlená výuka, která odpovídá schopnostem a možnostem dítěte. Jestliže zajistíme komplexní péči, která spočívá ve spolupráci mezi rodinou – školou – poradnou, mohou se děti s SPU většinou vzdělávat na běžné základní škole.

Domnívám se, že dnes mohou být některé děti se specifickými poruchami učení právě díky integraci úspěšně začleněny do běžného života ve školách a školských zařízeních. Všichni učitelé jak na prvním stupni, tak i na druhém stupni by se měli alespoň seznámit s problematikou SPU, ADHD, ADD, jaké mají děti obtíže,

problémy a jak s nimi pracovat vůbec. Tam, kde jsou ochotní a laskaví pedagogové, kteří se nebojí vyučovat s různými překážkami a věnují trpělivost, úsilí, snahu, a znalosti, je to přínos nejen pro integrované, ale i pro ostatní vrstevníky.

Velmi osvědčené pro mě je zakládání dyslektických kroužků na školách, kde se dětem věnuje mnohem více péče, trpělivosti, využívá se nemálo pomůcek ke zmírnění dětských problémů a větší pohoda než ve třídě s větším počtem žáků.

Je dobré poukázat na nutnost znalostí z oblasti speciální pedagogické problematiky při práci s těmito dětmi v předškolním a školním věku. Velký důraz kladu na nutnost důsledně spolupracovat s odborníky a zároveň a používat vlastní pozorování dítěte k jeho prospěchu. Každý pedagog by se měl vžít do situace dítěte s SPU, tvrdím, že toto není lehké, ale pokud pochopíme problémy dítěte, můžeme mu i více pomoci.

Ve školách dětí ubývá a zdá se, že školy budou méně naplněny a učitelé budou mít na práci s dětmi, a hlavně na tak důležitý individuální přístup k dyslektikovi, tak více času a prostoru. Opak je však pravdou. Reakcí na ubývání žáků není snižování počtu žáků ve třídách, ale naopak uzavírání tříd nebo dokonce škol, snižování úvazků učitelů a hlavně přeplňování tříd. Bohužel na úkor kvalitní výuky dětí.

Je zřejmé, že všichni žáci s obtížemi integrování být nemohou. Ale je pěkné, že společnost si hledá k těmto dětem stále se rozšiřující „uličky“.

## 4 Seznam zdrojů

1. *Dokumenty* [online], [2008 – 05-03] URL: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/seznamy-platnych-predpisu-1006.doc>>
2. *Dyspraxie* [online] poslední úpravy 2.3. 2006 [cit. 2008-11- 28]  
URL: <http://www.dobromysl.cz/scripts/detail.php?>
3. *Dyspraxie* [online] poslední úpravy 12.3. 2006 [cit. 2008-05-09] URL: <<http://www.stripky.cz/390-dyspraxie.html>>
4. HOUSAROVÁ, B. - MICHALOVÁ Z. *Jak na specifické poruchy učení*, Informatorium Praha : Portál, 2002 -. Roč.10, č. 10. 24s. ISSN: 1210-7506.
5. JIRÁSEK, J. - MATĚJČEK, Z., - ŽLAB, Z. *Poruchy čtení a psaní*. 1. vyd. Praha: SPN, 1966.167 s. No ISBN.
6. JOŠT, J. *Oční pohyby a čtení*. Speciální pedagogika. 2005 , roč. 15, č. 4. s.320. ISSN 1211-2720.
7. JUCOVIČOVÁ, D. - ŽÁČKOVÁ, H. *Metody hodnocení a tolerance dětí se specifickými poruchami učení*. 1. vyd. Praha: D+H, 1996. 36 s. No ISBN.
8. KOCUROVÁ, Marie. *Specifické poruchy chování* 2. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 2000. ISBN 80-7082-7050-X.
9. KOCUROVÁ, M. *Specifické poruchy učení a chování*. 1. vyd.Plzeň: Pedagogické centrum, 2002. No ISBN.
10. KREJBICHOVÁ, D. *Náprava dyslexie, dysgrafie a dysortografie ve vyučovací procesu na nižším stupni ZŠ*. 1.vyd. Plzeň : CDVP, 1993. 48 s. No ISBN.
11. *LMD*. [online] poslední úpravy 9.8. 2006 [cit. 2008-10- 15] URL: <<http://www.eegbiofeedback.cz>>
12. MARTIN M.,WALTMANOVÁ - GREENWOODOVÁ C. *Jak řešit problémy dětí se školou*. Praha: Portál 1997.322s. ISBN 80-7178-125-8.

13. MATĚJČEK, Z. *Dyslexie, specifické poruchy čtení*. 4. vyd. Praha: H+H, 1995. 269 s. ISBN 80-85-787-27-X.
14. MATĚJČEK, Z. *Vývojové poruchy čtení*. 3. vyd. Praha: SPN, 1972. s. 240. No ISBN.
15. MATĚJČEK, Z. - VÁGNEROVÁ, M. a KOLEKTIV. *Sociální aspekty dyslexie*. 1. vyd. Praha: PedF UK, 2006. 271s. ISBN 80-246-1173-2.
16. MICHALOVÁ, Z. *Analýza dílčích aspektů specifických poruch*, 1.vyd. Praha: PedF UK, 2004. 216 s. ISBN 80-7290-205-9.
17. MICHALOVÁ, Zdena. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. 2.rozšířené vyd. Havlíčkův Brod: Tobíáš, 2004. 115 s. ISBN 80-7311-0021-0.
18. MLČÁKOVÁ, Renata. *Z návrhu relaxačních grafomotorických cvičení v počátečním vyučování*. Speciální pedagogika. Praha: PedF UK, 2004 -. Roč. 14, č. 2. 160 s. ISSN 1211- 2720.
19. MONATOVÁ, L. *Pojetí speciální pedagogiky z vývojového hlediska*. 1. vyd.Brno: Paido, 2005. 152 s. ISBN 80-85931-20-6.
20. NOVÁK, Josef. *Dyskalkulie – metodika rozvíjení základních početních dovedností*. 2. vyd. Havlíčkův Brod: Tobíáš. ISBN 80-85808-82-X.
21. PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2.vyd. Brno: Paido, 1998. 234 s. ISBN 80-85931-65-6.
22. POKORNÁ, V.*Cvičení pro děti se specifickými poruchami*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-350-5.
23. POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 312 s. ISBN 80-7178-135-5.
24. RIEFOVÁ S. F. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál 1999. 251 s. ISBN 80-7178-287-4.
25. SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. 1. vyd. Praha: Grada, 2000. 264 s. ISBN 80-7168-773-7.

26. *Specifické poruchy učení* [online] poslední úpravy 19. 4. 2006 [cit. 2008-8-15]  
URL:<[http://cs.wikipedia.org/wiki/Specifick%C3%A9\\_poruchy\\_u%C4%8Den%C3%>](http://cs.wikipedia.org/wiki/Specifick%C3%A9_poruchy_u%C4%8Den%C3%>)
27. *Specifické poruchy učení* [online] poslední úpravy 9.8. 2006 [cit. 2008-11- 11]  
URL:< <http://kathyalp.blog.cz/0802/rozbor-poruch-uceni>>
28. ŠIMANOVSKÝ, Z. - MARTIN, V. *Hry pomáhají s problémy*. 2.vyd. Praha: Portál, 2000. 159 s. ISBN 80-7178-408-7.
29. ŠINDELÁŘOVÁ, B. *Předcházíme poruchám učení*. 1.vyd. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-85282-70.
30. VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. 1.vyd. Praha: Karolinum, 2005. 430 s. ISBN 80-246-1074-4.
31. VITÁSKOVÁ, K. *Specifické poruchy učení pro výchovné pracovníky*. 1. vyd. Olomouc: PedF UP, 2006. 136 s. ISBN 80-244-1216-0.
32. TYMICOVÁ, H. *Nauč mě správně číst*. 1. vyd. 1996. ISBN 80-208-381-5.
33. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. 1. vyd. Praha: Portál 1994. 196 s. ISBN 80-7178-038-3.
34. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. 10. zcela přeprac. a rozšíř. vyd. Praha: Portál s. r. o., 2003. 264 s. ISBN 80-7178-800-7.



## **5 Seznam příloh**

Příloha č.1: Standardizovaný text „Zajíček“ (viz text s. 48 )

Příloha č. 2: Nestandardizovaný dotazník – vztah ke čtení (viz text s. 49 )

## **Příloha č. 1**

### **Zajíček**

Sotva se naučil běhat, už prosil maminku, aby mohli jít na procházku. Sluníčko hřálo, ptáčkové zpívali a zajíček vesele poskakoval. Byl rád, že si může sám, bez dohledu prohlédnouti vše, co se mu líbí. Pořád nové věci nacházel – už toho měl plnou hlavičku a těšil se, že bude mamince vypravovat o velikém ptáku, o květinách, o včelách a srncích. Sedl si na bobček a přemýšlel: „Jak je vše krásné! Pole, lesy, luka – všechno je mi přístupné. Jen přijdu a mohu hodovat tu nejjemnější travičku. Čeho se bát? Maminka mi sice říkala, abych daleko nechodil – což pak mě někdo chytí? Jsem tu již tak dlouho – a nic. Že nevím cestu zpět? Tady kol potůčku, pěšinkou vzhůru k lesu a tam v širém poli jsou naši.“ Spokojeně se usmíval. Tu slyš! - Zaštěkal pes. Ještě nikdy toho hlasu neslyšel. Věděl však hned, že mu nepřináší dobrou zvěst. Rázem zapomněl na vše. Nevěda kam, běžel, běžel pryč... Upocený, udýchaný zastavil se pod vysokou strání, za níž už zapadalo sluníčko. Smrákalo se. Tu se v něm ozvala touha po domově. Kam jít? Kde jsem? Div, že nezaplakal. Strach, nejistota provázely ho na cestě domů. Šel nazdařbůh. Konečně přišel k potůčku – kde už na něj čekala maminka. Měla strach, kde tak dlouho vězí, a šla ho hledat. Ani nemukal. Jen srdíčko mu radostí poskočilo, když hopkal vedle maminky, která ho bezpečně vedla domů. „Jak se ti venku líbilo?“ – ptala se ho maminka. „Je to krásné – maminko – ale u tebe je přece lépe.“

## **Příloha č.2:**

### **DOTAZNÍK ZAMĚŘENÝ NA VZTAH KE ČTENÍ**

**1. Co děláš, když se vrátíš ze školy?**

- a) připravuješ se do školy
- b) hraješ si
- c) jdeš ven

**2. Který předmět ve škole tě baví nejvíc?**

- a) prvouka
- b) matematika
- c) český jazyk

**3. Proč chodíš rád do školy?**

- a) musíš
- b) baví tě učení
- c) jsi rád se spolužáky

**4. Máš výuku čtení**

- a) ve své třídě se spolužáky
- b) na dyslektickém kroužku

**5. Baví tě čtení?**

- a) nesnáším čtení
- b) už mě trochu baví
- c) nebaví

**6. Myslíš, že ses zlepšil ve čtení?**

- a) ano
- b) trochu
- c) ne, mám stále problémy

**7. Navštěvuješ knihovnu?**

- a) jen se školou
- b) i s rodiči
- c) sám

**8. Přečetl sis v poslední době nějakou knížku?**

- a) ano
- b) ne
- c) ano za pomoci rodičů